

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA FERME BIOLOGIQUE,
UN ESPACE D'ÉDUCATION RELATIVE À L'ÉCO-ALIMENTATION
ET DE CONSTRUCTION DU RAPPORT À LA TERRE

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ENVIRONNEMENT

PAR
FRANCINE DÉRAGON

DÉCEMBRE 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

AVANT-PROPOS

Ce projet de recherche est le résultat de trois années de travail et de réflexions. Il représente également l'aboutissement d'un long cheminement personnel et professionnel. Il s'inscrit dans mon parcours de vie qui est nourri dans mes plus lointains souvenirs par mon intérêt pour la nature, le jardinage et l'alimentation, et qui est parsemé d'expériences de jardinage écologique et de saines habitudes alimentaires. Depuis quelques années, j'ai voulu consolider ces préoccupations et parfaire mes connaissances dans une perspective de santé, environnementale, sociale et éducative en réponse à la montée de l'agriculture industrielle et intensive, à la société de plus en plus urbanisée et déconnectée de la source même de notre alimentation et à un mode de vie accéléré qui ont pour conséquences de transformer de façon spectaculaire notre alimentation. À travers ce cheminement, j'ai participé à l'école d'été en agriculture urbaine de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), j'ai complété le programme court en éducation relative à l'environnement de l'UQAM en faisant une jonction avec un comité « environnement » en milieu scolaire lié à un projet d'agriculture urbaine. Ces expériences m'ont conscientisée davantage et motivée à entreprendre la maîtrise en sciences de l'environnement afin d'approfondir les questions d'agriculture biologique et d'alimentation dans un contexte d'éducation relative à l'environnement en mettant en perspective les enjeux du système agroalimentaire dominant qui engendre des conséquences néfastes sur la santé, l'environnement et la société, et qui modifie profondément notre rapport à l'alimentation et à la terre. Au terme de cette recherche, je souhaite poursuivre ma réflexion et apporter une contribution écocitoyenne au domaine de l'éducation relative à l'environnement par le biais d'actions concrètes en agroalimentation.

La rédaction de ce mémoire a été pour moi un exercice intellectuel exigeant qui m'a amenée à sortir de ma zone de confort et à dépasser mes limites, mais dont j'en ressors grandie et très fière. Mais je ne saurais passer sous silence la contribution de plusieurs personnes qui m'ont aidée à aller jusqu'au bout de ce projet. Isabel Orellana, ma directrice de recherche, qui m'a si bien guidée tout au long de ce projet avec patience, justesse et générosité. Par sa rigueur intellectuelle, elle m'a amenée à cheminer, à réfléchir et à consolider ce projet. À Lucie Sauvé et Tom Berryman, pour leur réflexion sur l'éducation relative à l'environnement, leur encouragement et leur intérêt dans ce projet. À Anne Roussel et Arnaud Mayet qui m'ont ouvert les portes de la ferme Cadet Roussel avec générosité pour effectuer une étude de cas. Leur étroite collaboration et leur disponibilité ont facilité le travail de terrain et m'ont permis d'explorer la dimension sociale, éducative et écologique de la ferme dans une perspective participative. À Claude, mon conjoint, par son appui inconditionnel, sa solidarité et sa patience au cours de ces années. Ses mots d'encouragement et son écoute dans mes périodes de doute et de découragement ont été une source de motivation et de dépassement. À mes enfants et à leurs conjoints, Philippe, Martin et Hélène, Karine et François, Francis et Alexandrine, qui m'ont appuyée à l'idée de ce projet de maîtrise et qui m'ont toujours soutenue jusqu'à la fin par leur intérêt et leurs paroles d'encouragement. À Elliot, Ariane, Félix, Léa et Chloé, mes petits amours et ma source d'inspiration, avec le souhait que ce projet soit une contribution, si minime soit-elle, à leur transmettre la sensibilité de s'émerveiller devant la beauté de la terre qui nous porte et qui nous nourrit avec la bienveillance d'en prendre soin et de la protéger.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----------|
| LISTE DES FIGURES | ix |
| LISTE DES TABLEAUX..... | xi |
| RÉSUMÉ | xiii |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE I | |
| PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE..... | 5 |
| 1.1 Effritement du rapport à la terre lié au modèle de développement dominant..... | 6 |
| 1.1.1 Développement dans l'histoire de l'humanité..... | 6 |
| 1.1.2 Position dominante de l'être humain | 8 |
| 1.1.3 Paradigme de la croissance économique..... | 9 |
| 1.1.4 Situation d'éloignement de l'être humain des systèmes de vie..... | 10 |
| 1.2 Impact du contexte global de l'agroalimentaire sur le rapport à la terre | 13 |
| 1.2.1 Crise alimentaire | 14 |
| 1.2.2 Industrialisation de l'agriculture..... | 17 |
| 1.2.3 Concentration de l'industrie agroalimentaire | 18 |
| 1.2.4 Mondialisation du système agroalimentaire | 21 |
| 1.2.5 Agriculture industrielle et intensive : un modèle productiviste | 22 |
| 1.2.6 Agriculture industrielle et intensive : un modèle non viable | 26 |
| 1.2.7 Alimentation transformée et standardisée..... | 29 |
| 1.3 Impact des pratiques agroalimentaires au Québec sur le rapport à la terre | 31 |
| 1.3.1 Considérations historiques..... | 32 |
| 1.3.2 Agriculture industrielle | 33 |
| 1.3.3 Agriculture biologique..... | 36 |
| 1.4 Émergence des mouvements alternatifs en agroalimentaire | 37 |
| 1.5 La production alimentaire : une préoccupation de recherche..... | 40 |
| 1.6 Pertinence de la recherche | 43 |
| 1.7 Questions de recherche..... | 45 |
| 1.8 But et objectifs de cette recherche..... | 46 |

| | |
|---|------------|
| CHAPITRE II | |
| CADRE THÉORIQUE..... | 49 |
| 2.1 Réseau notionnel du rapport à la terre | 49 |
| 2.1.1 Rapport au lieu | 51 |
| 2.1.2 Rapport à l'environnement | 55 |
| 2.1.3 Rapport à la vie | 59 |
| 2.1.4 Rapport au monde | 64 |
| 2.1.5 Développement de la conscience écologique..... | 69 |
| 2.1.6 Éthique environnementale..... | 75 |
| 2.2 Fondements de l'agriculture biologique..... | 79 |
| 2.2.1 Agriculture biologique | 80 |
| 2.2.2 Contexte rural de l'agriculture biologique | 86 |
| 2.2.3 Agriculture biologique : vision du monde..... | 87 |
| 2.3 Rôle de l'éducation pour construire le rapport à la terre..... | 89 |
| 2.3.1 Champ de l'éducation relative à l'environnement..... | 91 |
| 2.3.2 Pédagogie de l'éducation relative à l'environnement..... | 96 |
| CHAPITRE III | |
| CADRE MÉTHODOLOGIQUE..... | 119 |
| 3.1 Choix épistémologiques | 119 |
| 3.2 Choix méthodologiques..... | 121 |
| 3.2.1 Étude de cas..... | 122 |
| 3.2.2 Le cas étudié..... | 123 |
| 3.3 Stratégies de collecte de données | 124 |
| 3.3.1 Recherche documentaire | 124 |
| 3.3.2 Observation participante | 126 |
| 3.3.3 Entrevues individuelles semi-dirigées..... | 129 |
| 3.3.4 Journal de bord..... | 133 |
| 3.3.5 Rencontres de discussion de groupe..... | 134 |
| 3.4 Choix de méthodes d'analyse de données..... | 135 |
| 3.5 Critères de rigueur..... | 137 |
| 3.6 Considérations éthiques..... | 140 |

| | |
|--|------------|
| CHAPITRE IV | |
| AGRICULTURE BIOLOGIQUE AU QUÉBEC | 141 |
| 4.1 Processus d'agriculture biologique ancré dans une mouvance sociale | 141 |
| 4.1.1 Historique, principes généraux et certification | 141 |
| 4.1.2 Types d'agriculteurs biologiques au Québec..... | 144 |
| 4.1.3 Types d'organisations en agriculture biologique..... | 145 |
| 4.1.4 Portrait des consommateurs | 151 |
| 4.1.5 Pratiques en agriculture biologique | 153 |
| 4.2 La ferme Cadet Roussel | 156 |
| 4.2.1 Historique, contexte de la ferme et mission | 157 |
| 4.2.2 Acteurs de la ferme et leurs fonctions..... | 163 |
| 4.2.3 Activités de la ferme | 172 |
| CHAPITRE V | |
| RÉSULTATS ET DISCUSSION..... | 191 |
| 5.1 Ensemble des savoirs construits dans les activités de la ferme | 192 |
| 5.1.1 Savoirs des travailleurs et des acteurs externes | 193 |
| 5.1.2 Savoir-faire des travailleurs et des acteurs externes | 196 |
| 5.1.3 Savoir-être des travailleurs et des acteurs externes..... | 199 |
| 5.1.4 Savoir-agir des travailleurs et des acteurs externes | 202 |
| 5.2 Construction des savoirs | 205 |
| 5.2.1 Sensibilisation et éducation à la ferme..... | 205 |
| 5.2.2 Processus de construction des savoirs..... | 209 |
| 5.2.3 Approches et stratégies pédagogiques dans la construction des savoirs..... | 210 |
| 5.2.4 Contribution des acteurs à la construction des savoirs | 217 |
| 5.3 Facteurs favorisant l'éveil et la consolidation de la conscience écologique | 221 |
| 5.4 Facteurs favorisant l'agir vers le développement d'une éco-alimentation | 226 |
| 5.5 Facteurs favorisant la construction du rapport à la terre..... | 232 |
| 5.5.1 Facteurs contribuant à la construction du rapport au lieu | 233 |
| 5.5.2 Facteurs contribuant à la construction du rapport à l'environnement | 236 |
| 5.5.3 Facteurs contribuant à la construction du rapport à la vie | 238 |
| 5.5.4 Facteurs contribuant à la construction du rapport au monde | 241 |
| 5.6 Enjeux ayant une incidence sur la démarche éducative à la ferme..... | 246 |

| | |
|---|------------|
| 5.7 Perspectives de renforcement du potentiel éducatif..... | 249 |
| 5.7.1 Limites et perspectives éducatives de la ferme Cadet Roussel | 250 |
| 5.7.2 Perspectives éducatives des fermes biologiques au Québec | 254 |
| CONCLUSION | 261 |
| ANNEXE 1 | |
| GUIDE D'OBSERVATION PARTICIPANTE | 269 |
| ANNEXE 2 | |
| GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE DESTINÉ AUX FERMIERS | 271 |
| ANNEXE 3 | |
| GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE DESTINÉ AUX TRAVAILLEURS ET ACTEURS EXTERNES | 273 |
| ANNEXE 4 | |
| GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE DESTINÉ AUX EXPERTS..... | 275 |
| ANNEXE 5 | |
| GUIDE POUR LA RENCONTRE DE DISCUSSION DE GROUPE..... | 277 |
| ANNEXE 6 | |
| CERTIFICAT DE DÉONTOLOGIE | 279 |
| ANNEXE 7 | |
| NOMBRE DE FERMES BIOLOGIQUES PAR TYPE DE PRODUCTION | 281 |
| ANNEXE 8 | |
| TECHNIQUES DE CULTURE MARAÎCHÈRE BIOLOGIQUE | 283 |
| ANNEXE 9 | |
| PLAN DE LA FERME CADET ROUSSEL..... | 285 |
| ANNEXE 10 | |
| EXEMPLE DU CONTENU DES PANIERS ET DES MARCHÉS | 287 |
| RÉFÉRENCES | 289 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|--|-----|
| Figure 2.1 - Concept du rapport à la terre | 50 |
| Figure 2.2 - Représentations de l'environnement..... | 57 |
| Figure 2.3 - Typologie de relations à l'environnement | 59 |
| Figure 2.4 - Influence mutuelle entre la conscience et la connaissance..... | 71 |
| Figure 2.5 - Les trois sphères interreliées du développement personnel et social | 92 |
| Figure 2.6 - Intégration de savoirs | 98 |
| Figure 2.7 - Milieu de vie | 113 |
| Figure 2.8 - Communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement | 116 |
| Figure 3.1 - Composante de l'analyse des données : modèle itératif | 137 |
| Figure 4.1 - Catégories d'activités de la ferme..... | 173 |
| Figure 5.1 - Construction des savoirs de la ferme..... | 209 |
| Figure 5.2 - Agir vers le développement d'une éco-alimentation..... | 231 |
| Figure 5.3 - Construction du rapport à la terre..... | 244 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---|-----|
| Tableau 1.1 - But et objectifs de la recherche | 47 |
| Tableau 2.1 - De la conscience écologique à l'agir environnemental | 75 |
| Tableau 2.2 - Types de savoirs | 107 |
| Tableau 3.1 - Stratégies de collecte de données..... | 125 |
| Tableau 3.2 - Calendrier des séances d'observation participante | 128 |
| Tableau 3.3 - Liste des répondants par catégories | 131 |
| Tableau 4.1 - Fermes biologiques certifiées au Québec | 148 |
| Tableau 4.2 - Acteurs de la ferme | 171 |
| Tableau 4.3 - Activités de la ferme par catégories..... | 187 |
| Tableau 5.1 - Savoirs des travailleurs et des acteurs externes | 204 |
| Tableau 5.2 - De la conscience écologique à l'agir environnemental à la ferme | 245 |

RÉSUMÉ

Depuis quelques décennies, le système agroalimentaire connaît un bouleversement majeur. Contrôlé par de puissantes entreprises, ce système a provoqué un exode rural qui a transformé le territoire rural en profondeur. Il se caractérise par une agriculture industrielle et intensive qui porte atteinte à la santé et à l'environnement, des produits alimentaires transformés et standardisés, une commercialisation dans un marché mondialisé. Les citoyens se retrouvent de plus en plus éloignés de la saisonnalité des aliments, de l'origine même de leur alimentation et du lien qui les unit à la terre. Ils perdent leurs repères agricoles, alimentaires et identitaires. Ce système transforme en profondeur le rapport à l'alimentation et à la terre. Des initiatives alternatives émergent devant un nombre croissant de citoyens et de groupes qui dénoncent cette situation.

Afin de favoriser un changement de culture alimentaire et un nouveau rapport à la terre, le domaine de l'éducation relative à l'environnement, abordé sous l'angle de l'agriculture biologique, apparaît comme une des avenues essentielles à explorer. Cette recherche se propose, d'une part, de cerner les pratiques d'une ferme biologique et les savoirs qui se construisent dans ces pratiques et, d'autre part, d'identifier son potentiel éducatif en tant que milieu propice à la construction du rapport à la terre.

Dans cette recherche, une démarche exploratoire et interprétative, alimentée par un ensemble de stratégies de collectes de données, est adoptée par le biais de l'étude de cas d'une ferme biologique. La recherche présente un modèle de ferme porteur d'une dimension éducative qui s'exprime à travers l'émergence de situations vécues au quotidien par le biais des activités qui mettent les acteurs de la ferme en interaction. Sa dynamique sociale et éducationnelle en fait un lieu d'expression, de valorisation, de développement personnel et social et d'ouverture sur le monde qui mobilise ses acteurs dans un projet commun d'agriculture et d'alimentation biologiques. La ferme contribue à la construction de savoirs, à l'éveil et à la consolidation de la conscience écologique par un processus de réflexion fait individuellement et collectivement. Par son rapport intime avec l'agriculture biologique et l'alimentation saine, locale et saisonnière, la ferme joue un rôle déterminant dans la définition d'une culture de l'alimentation responsable. Finalement, elle incarne un modèle de ferme en cohérence avec des valeurs socio-environnementales vécues dans une interrelation avec la terre qui invite ses acteurs à repenser et à recréer un rapport à la terre.

Mots-clés : agriculture biologique, conscience écologique, éco-alimentation, éducation relative à l'environnement, rapport à la terre, savoir.

INTRODUCTION

Les êtres humains font partie du processus de l'évolution de la vie sur terre. Le rapport qu'ils entretiennent avec la terre s'est construit tout au long de l'histoire de l'humanité. À travers l'évolution humaine, un mode de développement basé sur le pouvoir a placé les êtres humains dans une position dominante sur la terre. Présentement, la terre connaît des bouleversements sans précédent générés par les activités humaines qui exercent un pouvoir croissant de transformation sur la nature et qui mettent en péril l'équilibre naturel de la terre. Ce type de développement provoque un éloignement des êtres humains de leur nature en tant d'êtres vivants faisant partie des systèmes de vie. Les êtres humains se perçoivent en dehors de la terre et de la nature pour mieux la dominer et la contrôler. Cet éloignement se généralise dans tous les réseaux de relations, notamment dans la relation avec l'agriculture et l'alimentation, et ce, à l'échelle locale et planétaire. Il conduit à un effritement du rapport des êtres humains à la terre.

Cette recherche met en évidence la problématique de l'effritement du rapport à la terre au niveau de l'agroalimentation¹. Ce rapport s'est profondément modifié avec la montée de l'industrialisation, de l'urbanisation, de la technicisation et de la mondialisation. Les êtres humains se sont éloignés de la terre nourricière avec le développement d'un système agroalimentaire de plus en plus industrialisé et mondialisé dans lequel l'agriculture productiviste est dominée par des pratiques intensives, mécanisées, standardisées et polluantes qui laissent en marge l'agriculture traditionnelle et les pratiques écologiques qui entretiennent un lien plus étroit avec la terre. Cette perte du lien à la terre se reflète également dans la modification du paysage de plus en plus uniformisé et dénaturé, dans un territoire déraciné de ses

¹ L'agroalimentation est un terme utilisé pour définir un ensemble « d'organisations de production et de service » associé au domaine de l'agriculture et à l'alimentation (Muchnik *et al.*, 2007).

savoirs locaux, traditionnels et d'expérience associés à la terre et dans l'accessibilité d'aliments de plus en plus transformés et importés qui sont perçus comme des biens de consommation standardisés plutôt que des produits issus de la terre.

Devant la montée de l'agriculture industrielle et intensive, de même que du phénomène d'effritement du rapport à la terre, l'agriculture biologique est apparue comme une alternative sociale et environnementale respectueuse de l'équilibre de la terre et porteuse d'un rapport plus harmonieux avec celle-ci. L'agriculture biologique a engendré un vaste mouvement alternatif qui mobilise des personnes et des groupes préoccupés par les enjeux agroalimentaires, environnementaux et de santé environnementale. Ce mouvement se déploie à travers de nombreuses initiatives en agriculture et en alimentation. L'émergence de ce mouvement dynamique redéfinit un nouveau rapport à la terre. Parmi ces initiatives, la ferme biologique apparaît comme un espace de reconstruction du rapport à la terre grâce à son lien de proximité avec la terre nourricière, à son ancrage au territoire et à ses savoirs locaux.

Cette recherche privilégie l'angle de l'éducation relative à l'environnement en contexte d'agriculture biologique pour explorer le potentiel éducatif de la ferme biologique au regard de la construction du rapport à la terre. Elle cherche à mettre en évidence le rôle de la ferme biologique comme lieu de construction de savoirs favorisant le développement intégral des personnes, mais également un lieu d'ancrage et d'appartenance permettant de redonner des repères agricoles, alimentaires et identitaires. La recherche veut, dans un premier temps, cerner les savoirs construits dans les activités en caractérisant ces savoirs, le processus de construction des savoirs et la contribution des acteurs dans ce processus. De plus, cette recherche tente d'identifier les différents facteurs qui contribuent à l'éveil et à la consolidation de la conscience écologique, au développement d'un agir vers une éco-alimentation et à la construction d'un nouveau rapport à la terre.

Pour atteindre ces objectifs, cette étude s'appuie sur une démarche qualitative qui est avant tout interprétative, ethnographique et participative. L'étude de cas est la méthodologie de recherche privilégiée pour explorer une pratique d'agriculture biologique sur une ferme maraîchère. Les stratégies de collectes de données utilisées sont la recherche documentaire, l'observation participante, l'entrevue individuelle semi-dirigée, le journal de bord et la rencontre de discussion de groupe.

Ce mémoire est structuré en cinq chapitres. Le premier chapitre aborde la problématique en décrivant le phénomène de l'effritement du rapport à la terre sous l'angle du développement ainsi que celui de l'agroalimentation dans un contexte global et local. Ce chapitre identifie la production alimentaire comme une préoccupation de recherche et définit la pertinence de la recherche pour dégager les questions de recherche, le but et les objectifs à atteindre. Le deuxième chapitre expose le cadre théorique. Il comprend le réseau notionnel du rapport à la terre défini dans un concept, les fondements de l'agriculture biologique en termes de définition, d'approches, de contexte et de vision, puis le rôle de l'éducation comme outil de développement des personnes dans la construction du rapport à la terre dans une perspective d'éducation relative à l'environnement qui situe les personnes en interaction avec les autres et avec l'environnement. Le troisième chapitre identifie les éléments de la méthodologie de recherche qui comprend les choix épistémologiques, méthodologiques et les stratégies de collecte et d'analyse de données. Le quatrième chapitre aborde les particularités de l'agriculture biologique au Québec et décrit plus spécifiquement le cas d'une ferme maraîchère biologique québécoise. Finalement, le cinquième chapitre présente les résultats de l'étude de cas de cette ferme biologique et une discussion sur les éléments qui permettent de dégager la dimension éducative et du rapport à la terre en contexte de ferme biologique. Pour terminer, le mémoire conclut avec un retour sur les objectifs, les apports de cette recherche, ainsi que des projections et des pistes de réflexion.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

*« La Terre, c'est la totalité complexe
physique/biologique/anthropologique, où la vie est une
émergence de l'histoire de la Terre, et l'homme une
émergence de l'histoire de la vie terrestre. »*
(Morin *et al.*, 1993, p. 69)

Ce premier chapitre présente la problématique de cette recherche qui est reliée à l'effritement du rapport à la terre. Ce phénomène d'effritement est abordé de façon plus générale à travers un modèle de développement dominant, puis de manière plus spécifique en se penchant sur l'agroalimentation dans le contexte global, de même que dans le contexte québécois. Les mouvements alternatifs en agroalimentation qui émergent devant ce constat de détérioration sont également identifiés. Au terme de la présentation de cette problématique, la production alimentaire apparaît comme une préoccupation de recherche et des pratiques écologiques de l'agriculture qui en découlent viennent justifier la pertinence de cette étude auprès d'une ferme biologique sous l'angle éducatif, social et environnemental. Le but de cette démarche est de contribuer au domaine de l'éducation relative à l'environnement et à l'éco-alimentation en contexte de ferme biologique, plus particulièrement en cherchant à identifier les savoirs développés dans les activités de la ferme biologique qui contribuent à la construction du rapport à la terre. Ce chapitre se termine par l'identification des objectifs de cette recherche.

1.1 Effritement du rapport à la terre lié au modèle de développement dominant

L'être humain fait partie de la trame de vie qui s'est développée sur terre. Au cours de l'histoire de l'humanité, le mode de développement s'est exercé avec un pouvoir toujours croissant sur la nature et une volonté de contrôle qui ont conduit l'humain à se considérer en dehors de la nature. Cette position de domination s'est imposée dans les relations de l'humain avec les sphères économique, sociale, culturelle, historique, territoriale et écologique, et peut se traduire présentement par des phénomènes d'économisation, de marchandisation, de surconsommation, de croissance illimitée, de quête du profit, d'inégalités sociales, d'aliénation humaine, de destruction progressive de la terre et même d'autodestruction de l'être humain.

Cette démarche provoque une situation d'éloignement de l'être humain des systèmes de vie qui cause de plus en plus un effritement qui se manifeste à plusieurs niveaux: l'effritement de la terre elle-même par la dégradation et le déséquilibre des écosystèmes, la déshumanisation des lieux et des communautés, le manque de solidarité humaine, la perte des repères culturels et historiques, la dévalorisation des savoirs traditionnels et locaux, la distanciation et la désensibilisation à la vie sur terre, la perte du pouvoir d'identification à la terre, la perte de sens et d'identité. Pour les fins de la recherche, c'est sous le terme « effritement du rapport à la terre » que sera abordée cette problématique.

1.1.1 Développement dans l'histoire de l'humanité

L'être humain fait partie du processus évolutif de la vie sur terre. Ce processus est imprégné des activités humaines qui marquent l'histoire de l'humanité. Dans ce

(1973, p. 113) identifie cinq phases d'activités humaines qui représentent « [...] des points de repère dans le développement de l'empire de l'homme sur son environnement ». D'abord, les activités humaines se sont inscrites dans la phase primitive à travers la cueillette, la chasse et la pêche, pour ensuite laisser place à la phase nomade-pastorale de mobilité, puis à la phase d'établissement caractérisée par l'avènement de l'agriculture. Par la suite, les activités humaines se sont constituées autour de la phase industrielle qui a largement fait place à l'industrialisation et à l'urbanisation, pour finalement laisser entrevoir la phase climatique-cosmique qui s'articule autour du contrôle climatique et de l'échappée exobiologique (Dansereau, 1973). Ces cinq phases sont considérées comme des « [...] révolutions déclenchées par l'homme dans son pouvoir toujours croissant de diriger les forces de la nature » (*ibid.*, p. 124).

Les grandes civilisations ont également marqué l'histoire de l'humanité. Des nations engagées dans la découverte de la terre et la « conquête de la planète », à travers l'aventure, la guerre et la mort, ont donné naissance à ce que Morin (2003, p. 90) appelle « l'ère planétaire ». C'est le début de « la mondialisation de la domination, de la colonisation et de l'expansion de l'Occident » (*ibid.*, p. 91). Puis, « le développement du quadrimoteur: science, technique, industrie et profit » a contribué à l'expansion de la mondialisation qui connaît son succès dans la globalisation économique (*ibid.*, p. 93). Une quête du pouvoir se dessine à travers une tendance guerrière associée à l'appropriation du territoire et des richesses. « L'ère planétaire s'ouvre et se développe « dans » et « par » la violence, la destruction, l'esclavage et l'exploitation [...] C'est l'âge de fer planétaire, dans lequel nous vivons aujourd'hui encore » (*ibid.*, p. 93).

1.1.2 Position dominante de l'être humain

L'humanité s'est développée et profondément modifiée à travers l'hominisation que Morin et Kern (1993) décrivent comme un long processus qui prend son origine dans l'émergence de l'être humain à la vie sur terre. L'hominisation s'est déployée en produisant un « super-vivant » qui cherche à maîtriser la nature et qui devient de plus en plus étranger au monde vivant et animal.

Le super-vivant qu'est l'homme a créé de nouvelles sphères de vie : la vie de l'esprit, la vie des mythes, la vie des idées, la vie de la conscience. Et c'est en produisant ces nouvelles formes de vie, dépendantes du langage, des notions, des idées, nourrissant l'esprit et la conscience, qu'il devient progressivement étranger au monde vivant et animal (Morin *et al.*, 1993, p. 62).

Les relations à la vie se situent dans un contexte où « L'homme moderne ne se conçoit pas lui-même comme partie intégrante de la nature, mais comme une force extérieure, destinée à dominer et conquérir celle-ci » (Schumacher, 1979, p. 14). La nature « [...] c'est ce qui existe en dehors de toute action de la part de l'Homme » (Terrasson, 1988, p. 20). Terrasson caractérise la distance entre l'humain et la nature sous l'expression de la « peur de la nature ». « Il y a mille raisons d'avoir peur de la nature : son indifférence, son immensité, ses incohérences, sa puissance, sa complexité, son agressivité parfois » (*ibid.*, p. 158). Cette coupure de l'humain à la nature conduit à une « ontologie de la peur » qui provient d'une perception hostile à l'égard de la nature (Galvani, 2001). L'être humain a établi « une dualité entre lui-même et les choses » qui le conduit à se retirer du monde et à considérer ce dernier « comme un objet décidément distinct de lui-même » (Berque, 1996, p. 22).

1.1.3 Paradigme de la croissance économique

La société actuelle est dominée par un paradigme de la croissance économique qui s'appuie sur l'idée que « [...] le développement doit assurer le progrès, qui doit assurer le développement » (Morin *et al.*, 2003, p. 112).

[Cette] conception réductionniste pour laquelle la croissance économique est le moteur nécessaire et suffisant de tous les développements sociaux, psychiques et moraux [...] ignore les problèmes humains de l'identité, de la communauté, de la solidarité, de la culture (*ibid.*, p. 112).

Bertrand et Valois (1992) font référence au « paradigme industriel » qui se caractérise par un monde rationnel privilégiant l'acquisition de connaissances rationnelles et objectives et un monde individualiste dépourvu d'une conscience sociale et écologique. Ce paradigme socio-culturel prône des valeurs économiques telles que l'efficacité, la performance, l'accumulation de biens, la compétitivité. « Dans les sociétés industrielles, la façon de faire comporte au moins trois dimensions interdépendantes : l'accumulation, l'industrialisation et ce qu'on pourrait appeler l'impératif technologique et scientifique » (Bertrand *et al.*, 1992, p. 90).

Morin et Kern (1993) qualifient d'agonie planétaire les conséquences engendrées par la croissance économique quand elle devient exponentielle et affectée par un développement sans limites, et lorsque la surexploitation des ressources et la perturbation écologique, survenues au cours du XXe siècle, viennent perturber la planète dans son ensemble. Beck (2001) soulève la notion de « société du risque » selon laquelle le risque sur terre n'est plus relié à des notions de courage et d'aventure, mais à la capacité destructrice des sociétés et à la mégalomanie industrielle associées au développement qui conduit à « [...] l'éventuelle autodestruction de la vie sur terre » (Beck, 2001, p. 39).

La tendance économiste prédominante transforme les relations à la vie dans un phénomène de chosification. « [...] l'économicisation du monde, c'est-à-dire la transformation de tous les aspects de la vie en questions économiques, sinon en marchandises » (Latouche, 2000, p. 11) et la consommation effrénée (Morin *et al.*, 2003) désensibilisent et éloignent l'humain du sens attribué aux biens de la terre. En se retrouvant séparé de la terre par « de nombreux intermédiaires et d'innombrables gadgets, [l'humain] n'a pas de relation vitale à la terre » (Leopold, 1949/2000, p. 282).

1.1.4 Situation d'éloignement de l'être humain des systèmes de vie

Le processus d'homínisation tend à se réaliser sur un mode de développement axé sur une position de domination, orienté vers un paradigme de croissance économique illimité et poussé dans une quête incessante de pouvoir sur la nature. Cette évolution humaine entraîne une situation d'éloignement à la terre qui se manifeste dans une aliénation de l'être humain, une dissociation avec les systèmes de vie et une rupture avec les cycles de vie. Cet éloignement provoque un phénomène d'effritement qui conduit à des pertes à plusieurs niveaux, dont la perte de sens, d'identité, d'une conscience écologique et d'une relation éthique avec la terre.

La perte de sens : elle est une conséquence du mode de vie désincarné et déshumanisé qui tente de s'implanter et des valeurs qui y sont associées. Ce mode de vie, qui devient une course effrénée contre le temps, se traduit par un « symptôme d'un mal social profond appelé ici schizo-chronie » (Pineau, 2000, p. 2) et s'exprime dans une « coupure avec les rythmes physiques, métaphysiques, biologiques, sociaux, biographiques » (*ibid.*, p. 25). Ce mode de vie, qui priorise des valeurs matérialistes et égocentriques, altère le réseau des relations sociales en provoquant l'individualisme, la déshumanisation et l'aliénation qui conduisent à une perte de sens.

Le développement, le progrès et la croissance ont contribué à l'épanouissement personnel de l'être humain. Mais la quête incessante du profit et la compétitivité dans un monde « techno-bureaucratique » ne sont pas sans conséquence sur la qualité de vie (Morin *et al.*, 2003). L'existence humaine se retrouve éloignée de la nature et aspirée par une consommation vide de sens qui conduit à la perte du lien avec la vie sur terre (Suzuki *et al.*, 2007). Le contexte social est empreint d'une « anomie » qui fait référence à une perte de liens, de valeurs et de relations significatives (Durkheim *et al.*, 1975). « C'est ainsi qu'est né notre mal-être dans le bien-être » qualifié de malaise général conduisant à la perte de sens (Morin *et al.*, 2003, p. 116). « Anonymisation, atomisation, mercantilisation, dégradation morale, malaise, progressent de manière interdépendante » (*ibid.*, p. 116). Cette déshumanisation nourrit un « mal subjectif de plus en plus répandu » qualifié de « mal des âmes » (Morin *et al.*, 1993, p. 97) ou « d'inertie de l'âme » (Weil, 1949, p. 66).

La perte d'identité : elle est la résultante d'un manque d'attachement et d'identification à une communauté ou à un territoire dans un monde de plus en plus impersonnel. Le contexte de mondialisation de l'économie a pour effet de remplacer les marchés locaux par des structures mondiales, et par conséquent, de s'éloigner de l'originalité et de la diversité de chaque lieu dans lequel l'identité de la communauté se perd au profit des intérêts des grandes entreprises (Nozick *et al.*, 1995).

Le projet de « civilisation », né hors des racines des terroirs, est celui de la modernité. Il est universaliste; ses valeurs sont la science, la technique, le progrès. Il détruit les cultures et apporte le bien-être en désenclavant les terroirs et en substituant les lois du marché aux relations sociales traditionnelles (Latouche, 2000, p. 94).

Les repères historiques et culturels s'effritent et les savoirs traditionnels peinent à être partagés. « Nous oublions qui nous sommes et d'où nous venons » (Nozick *et al.*,

1995, p. 22). La croissance économique entraînerait même la destruction de cultures rurales millénaires et de solidarités locales (Morin *et al.*, 1993). « Une homogénéisation des façons de vivre et même parfois des manières de penser tend à se réaliser à travers la planète qui ne formerait plus qu'un village mondial » (Latouche, 2000, p. 18). Ce village mondial ou planétaire :

[c'est] le foyer de tout le monde, mais de personne [...] Plus nous nous identifions au village planétaire, plus nous nous coupons de notre propre identité, de notre histoire, de nos racines, de nos mœurs et de nos traditions (Nozick *et al.*, 1995, p. 22).

Le mode de vie de la société actuelle développe un monde impersonnel qui conduit à l'absence d'identité et de relation au territoire dans lequel l'être humain doit surmonter la solitude et la détresse personnelle (Bouchard *et al.*, 2002).

Par ailleurs, une redistribution de l'espace nature, rural et urbain a provoqué une modification de l'occupation du paysage et un changement de perspective sur l'utilisation des terres (Dansereau, 1973). La terre nourricière ne représente plus un élément d'identification, mais est devenue un élément largement ignoré. Le phénomène d'urbanisation a entraîné un éloignement du monde naturel et du monde vivant (Suzuki *et al.*, 2007). L'être humain se retrouve séparé de la source de la vie; la terre en vient même à être méconnue, voire dévalorisée, et parfois perçue dans sa forme physique « comme de la « boue », une matière immonde qui « salit » (*ibid.*, p. 130).

La perte d'une conscience écologique et d'une éthique de la terre : cette situation d'éloignement à la terre conduit l'humain à la perte ou à l'absence d'une conscience écologique et d'une relation éthique avec la terre. Le système « [...] s'éloigne plus qu'il ne se rapproche d'une conscience de la terre » (Leopold, 1949/2000, p. 282).

« La perte de la responsabilité [...] et la perte de solidarité [...] mènent à la dégradation morale et psychosociale, puisqu'il n'y a pas de sens moral là où il n'y a ni sens de la responsabilité, ni sens de la solidarité » (Morin *et al.*, 2003, p. 117).

Il n'existe pas à ce jour d'éthique chargée de définir la relation de l'homme à la terre, ni aux animaux et aux plantes qui vivent dessus. La terre [...] est considérée comme une propriété. La relation à la terre est encore une relation économique, comportant des droits, mais pas des devoirs (Leopold, 1949/2000, p. 257).

1.2 Impact du contexte global de l'agroalimentaire sur le rapport à la terre

Au cours de l'histoire de l'humanité, l'agriculture a occupé une place centrale pour combler le besoin essentiel de se nourrir. Le contact direct avec la terre nourricière a permis de comprendre le phénomène de la vie sur terre, sa fragilité et sa valeur. Ce contact privilégié a suscité l'établissement d'une relation de proximité avec l'alimentation par le biais de l'agriculture. Rabhi (2008) fait référence aux biens de la terre nourricière qui sont :

[...] comme des offrandes que chaque saison nous apporte en temps et lieux les plus propices, en une nourriture imprégnée des cadences, de la patience universelle, de l'énergie du cosmos et qui a tant contribué au bien-être de tous les terriens par sa diversité foisonnante, sa manifestation prodigieuse de la prodigalité de la vie (Rabhi, 2008, p. 29).

Le processus d'hominisation évoqué précédemment, qui met en cause un mode de développement destructeur pour la terre et pour la vie, conduit à une situation d'éloignement qui n'échappe pas au domaine de l'agriculture et de l'alimentation. Le système agroalimentaire actuel, marqué par une position dominante de l'être humain sur la nature et un développement sans limites, est désincarné du foisonnement de la

vie qui s'exprime dans et par la terre nourricière. Cette situation a pour conséquence de modifier profondément la relation qu'entretient l'être humain avec l'agriculture et avec l'alimentation. La terre et l'humanité sont menacées par le modèle agroalimentaire productiviste qui cherche le profit à tout prix dans un contexte de croissance illimitée sur une planète dont les ressources sont limitées (Rabhi, 2008).

1.2.1 Crise alimentaire

Une des conséquences désastreuses du mode de développement dominant s'exprime dans la crise alimentaire mondiale. En effet, cette crise alimentaire est un problème de taille engendré non seulement par l'augmentation de la population mondiale et le réchauffement climatique, mais également par un système économique et politique qui entraîne des inégalités sociales, la sous-alimentation, la malnutrition et la famine. Plusieurs causes sont attribuables à la malnutrition.

Les causes immédiates de la malnutrition sont complexes et recouvrent plusieurs dimensions. Citons notamment les insuffisances concernant la disponibilité d'aliments sûrs, variés et nutritifs, l'accessibilité de ceux-ci, l'accès à l'eau potable, à l'assainissement et aux soins de santé, l'alimentation des enfants et les choix alimentaires des adultes. Les causes profondes de la malnutrition sont encore plus complexes et englobent le contexte économique, social, politique, culturel et physique au sens large (FAO, 2013, p. x).

Concernant la faim dans le monde, elle est qualifiée de structurelle, là où les structures de production sont insuffisamment développées, et conjoncturelles, lorsqu'elle survient suite à une catastrophe naturelle ou à une guerre entraînant le déplacement des personnes dans d'autres régions ou dans des camps de réfugiés (Ziegler, 2011). Lorsque la faim structurelle et la faim conjoncturelle surviennent en même temps, une crise prolongée met le pays en déséquilibre et les personnes dans un

état d'urgence constant (Ziegler, 2011). Pour résorber la crise alimentaire, certains pays assument une responsabilité politique dans la prévention des famines, entre autres par le soutien de la production agricole locale, alors que dans d'autres pays où règne l'instabilité politique, la famine ne fait que s'aggraver (Devereux, 2006).

Toutefois, la problématique liée à la famine n'est pas d'abord associée à un problème d'accès de nourriture, mais davantage à un problème politique et d'inégalité sociale (Mazoyer, 2006) et d'un partage inéquitable des ressources (Delcourt, 2012 ; Ziegler, 2011). Alors qu'avant le XXe, la plupart des famines étaient dues à des catastrophes naturelles et à des événements météorologiques extrêmes subis par des populations vulnérables et isolées, actuellement le capitalisme a accru la vulnérabilité des paysans en s'incrutant dans les économies de subsistance et de commerce de la nourriture (Devereux, 2006). L'Organisation mondiale du commerce, le Fonds monétaire international et la Banque mondiale déterminent les rapports économiques entretenus entre les pays dits développés et les pays en développement, si bien qu'en termes de politique agricole, ces organisations internationales se soumettent aux intérêts des entreprises multinationales (Ziegler, 2011). Le contrôle des multinationales génère de nombreuses inégalités sociales et des problèmes de sous-alimentation qui sont accentués, entre autres par l'industrialisation intensive de l'agriculture, la production d'agrocarburants et l'accaparement des terres (*ibid.*).

Afin de combattre la faim dans le monde, l'Organisation des Nations Unies a reconnu le droit à l'alimentation dans l'article 25 de la Déclaration universelle des droits de l'homme adoptée en 1948 (ONU, 10 décembre 1948) et dans l'article 11 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels en 1966 (ONU, 16 décembre 1966). Ce dernier article détermine les obligations des États à « respecter » le droit à l'alimentation des habitants de leur territoire, à « protéger » ce droit contre les violations et à faire appel à l'aide internationale dans le cas où un État ne serait pas

en mesure de combattre la famine (Ziegler, 2011). Or, l'Organisation mondiale du commerce, le Fonds monétaire international et la Banque mondiale désapprouvent le droit à l'alimentation dont fait état le Pacte des droits économiques, sociaux et culturels et les multinationales contreviennent au droit à l'alimentation à travers leurs agissements (*ibid.*). Aux yeux de cette vision économique, la faim est inadmissible et le seul moyen de la combattre est d'augmenter la productivité. Pour ce faire, il y a deux conditions essentielles: d'abord, en remplaçant l'agriculture familiale et locale jugée d'improductive par l'industrialisation intensive et technologique avec son utilisation des semences transgéniques et des pesticides, et d'autre part, en soutenant la libération du marché agricole mondial afin de tirer profit des forces économiques (*ibid.*).

Malgré une importante augmentation de la production agricole des dernières décennies, le modèle productiviste n'a pas réussi à assurer la sécurité alimentaire de près d'un milliard de personnes, mais a cependant contribué à accroître les maladies liées à la « malbouffe » (Delcourt, 2012). Et malgré cette insécurité alimentaire, les États et les organisations internationales continuent de privilégier l'agriculture industrielle comme « solution » aux problèmes de la faim sous prétexte de son efficacité productive (*ibid.*). En fait, ce modèle « [...] n'a fait qu'accroître la dépendance alimentaire de nombreux pays autrefois autosuffisants, et accentuer la pression sur les terres et les paysanneries du Sud² » (*ibid.*, p. 25).

L'insuffisance de la production alimentaire est un problème crucial si l'on considère que « la consommation humaine pourrait atteindre un jour les limites des capacités productives des écosystèmes terrestres » (Griffon, 2006, p. 96). Cette situation est un

² Les paysanneries du Sud est un terme qui désigne les activités paysannes dans les pays en développement.

enjeu de taille qui risque de s'aggraver avec le réchauffement climatique, la désertification et la raréfaction de l'eau (Griffon, 2006).

1.2.2 Industrialisation de l'agriculture

Au début du XXe siècle, l'agriculture à travers le monde est très diversifiée et très inégale entre les pays développés et les pays en développement. (Mazoyer, 2006). L'augmentation de la production agricole depuis le milieu du XXe siècle n'a fait que servir plus largement les pays industrialisés et qu'accentuer ces inégalités avec l'introduction de la mécanisation, la monoculture intensive, l'utilisation de semences génétiquement modifiées, d'engrais et de pesticides (*ibid.*). « Les inégalités d'équipement, de productivité et de revenu entre les différentes agricultures du monde sont donc énormes » (*ibid.*, p. 19).

L'industrialisation et l'intensification de l'agriculture ont affaibli les agriculteurs de petites et moyennes productions, qui ne peuvent rivaliser dans un système concurrentiel. Ils se retrouvent dans une précarité financière contribuant à l'exode rural. En effet, dans les pays industrialisés, la productivité agricole des grandes cultures a conduit à la réduction des coûts de production et des prix agricoles, mais a également engendré des conséquences sur les petits agriculteurs; ces derniers, qui se sont retrouvés dans une situation financière précaire causée par une diminution de leur revenu, ont dû quitter leur terre (*ibid.*). « C'est ainsi que plus des trois quarts des exploitations agricoles existant au début du XXe siècle dans les pays développés ont disparu » (*ibid.*, p.26). Par ailleurs dans les pays en développement, la chute des prix a affecté les paysans déjà mal outillés pour cultiver, à un point tel, qu'ils se sont retrouvés dans une précarité extrême de survie compromettant leur exploitation agricole, réduisant leur autonomie alimentaire familiale et entraînant la sous-

alimentation (Mazoyer, 2006). En fait, quand les prix sont bas, les paysans sont appauvris parce qu'ils ne peuvent couvrir leur frais de production en vendant leurs récoltes, et quand les prix sont hauts, ce sont les consommateurs pauvres qui ne peuvent s'alimenter (*ibid.*).

Ce processus d'appauvrissement et d'exclusion a touché des couches toujours renouvelées de paysans travaillant en culture manuelle, au fur et à mesure qu'ils ont subi la concurrence des denrées vivrières provenant des marchés internationaux ou des entreprises agricoles modernisées situées dans leurs propres pays (*ibid.*, p. 28).

C'est ainsi que la révolution industrielle a augmenté la productivité agricole, mais elle a aussi provoqué la fragilisation de l'agriculture à petite échelle, créé des inégalités sociales, détruit l'équilibre naturel de la planète et affecté la santé humaine (Mazoyer *et al.*, 2002).

1.2.3 Concentration de l'industrie agroalimentaire

Le système agroalimentaire actuel se situe dans une économie mondiale dictée par les lois du marché qui favorisent les plus puissantes entreprises. Les multinationales contrôlent tous les secteurs de l'industrie agroalimentaire, des semences aux engrais, aux pesticides, à l'entreposage, aux transports, à la transformation et au commerce des aliments (Ziegler, 2011). Ces grandes entreprises exercent un contrôle vertical sur les marchés à travers toute la chaîne alimentaire, de la semence jusqu'à la distribution (Dupont, 2009 ; Robin, 2008 ; Ziegler, 2011). L'agroalimentation se situe dans un marché d'oligopoles dans lequel un petit nombre d'entreprises vendent leurs produits à un très grand nombre d'acheteurs (Ziegler, 2011). La puissance de ces multinationales leur permet d'utiliser des stratégies concurrentielles pour faire

pression sur le marché, comme d'entreposer de grandes quantités de marchandise et d'attendre que les prix montent pour écouler cette marchandise, ou de pratiquer le « dumping »³ et d'augmenter les prix lorsque les concurrents sont éliminés (Ziegler, 2011). C'est ainsi que ces multinationales jouent « [...] un rôle déterminant dans l'explosion des prix des aliments » (*ibid.*, p. 160).

Nous assistons actuellement à l'apparition d'un totalitarisme alimentaire dans lequel une poignée de firmes dominant la totalité de la chaîne alimentaire et détruisent les bases des solutions alternatives, de sorte que les populations ne peuvent pas accéder à une alimentation variée, saine et produite de façon écologique (Shiva, 2001, p. 33).

Depuis le début des années 2000, les pays du Sud⁴ se retrouvent devant un phénomène d'accaparement des terres qui s'accélère et qui se traduit par une augmentation des investissements étrangers dans la production agroalimentaire et par une orientation vers une prise de contrôle des terres soi-disant « disponibles », bon marché et productives dont le but principal est de produire des aliments exportables et des agrocarburants (Delcourt, 2012). L'accaparement des terres est justifié par les multinationales comme levier de développement pour les pays du Sud, mais dans les faits, ce phénomène menace bien plus la sécurité alimentaire des populations du Sud, car les paysans en survie n'ont d'autres choix que de se départir de leur terre ou de quitter au profit d'investisseurs qui les accaparent (Da Via, 2012). En effet, là où les multinationales implantent un système industriel et intensif de monocultures, les familles se retrouvent privées d'accès aux ressources naturelles et expulsées de leurs terres (Ziegler, 2011). L'accaparement des terres arables constitue une véritable menace pour les communautés locales parce qu'elles perdent l'accès à des ressources essentielles à leur survie (Da Via, 2012).

³ Le « dumping » consiste à vendre des produits à des prix inférieurs au prix de revient.

⁴ Les pays du Sud sont situés dans l'hémisphère Sud et se caractérisent par des pays en développement.

C'est aussi un savoir-faire ancestral, transmis de génération en génération, qui disparaît : la connaissance des sols, la lente sélection des graines en fonction des terrains, de l'ensoleillement et des pluies, tout cela est balayé en quelques jours (Ziegler, 2011, p. 314).

Par ailleurs, le contrôle des multinationales s'exerce au niveau des semences. « Les agriculteurs et les paysans sont en train d'être dépossédés des produits ancestraux issus de savoirs collectifs au fur et à mesure que les firmes exercent leur droit de propriété sur ces semences et ces plantes » (Shiva, 2001, p. 19). En effet, l'Organisation mondiale du commerce a adopté l'Accord sur les droits de propriété intellectuelle liés au commerce qui oblige les paysans à n'utiliser que des semences « répertoriées », à délaisser les semences ancestrales et, par conséquent, à dépendre de l'industrie des semences (*ibid.*).

Le système pervers des droits de propriété intellectuelle, qui traite les plantes et les semences comme des inventions des firmes, est en train de transformer en délits les pratiques traditionnelles des paysans qui répondent pourtant aux impératifs moraux les plus élevés : sauvegarder une partie des graines récoltées en tant que semences et échanger celles-ci avec les voisins (*ibid.*, p. 138).

La manipulation génétique et la privatisation du vivant se confrontent au patrimoine génétique et conduit à une dépendance aux semences non reproductibles (Rabhi, 2008). La sauvegarde des semences qui s'inscrit dans l'esprit de la fertilité et de la continuité, et qui se perpétue depuis le début de l'agriculture, est en train de disparaître au profit de semences stériles et génétiquement modifiées (Shiva, 2001).

1.2.4 Mondialisation du système agroalimentaire

*« Depuis 50 ans, on fait confiance aux nouvelles technologies, on s'ouvre à la mondialisation, on développe un esprit planétaire, sans trop s'interroger sur les conséquences à long terme d'une foule de changements. »
(Bouchard et al., 2002, p. 144)*

La mondialisation du système agroalimentaire, dictée par les ententes de libre-échange et les échanges internationaux des produits alimentaires, entraîne une forte compétition (Plamondon *et al.*, 2013 ; Waridel *et al.*, 2011). Les multinationales sont devenues les principaux acteurs du commerce mondial et de l'agroalimentaire. Elles exercent un pouvoir sur les marchés en mettant une pression à la baisse sur les prix, ce qui ne fait qu'encourager les agriculteurs à adopter des pratiques intensives de monocultures qui ont des conséquences sur les écosystèmes (Dupont, 2009). Le contexte de mondialisation des marchés « délocalise » la production (Turgeon, 2009).

[...] l'entrée des produits agricoles dans les négociations de libre-échange fait perdre de l'autonomie à l'agriculture et aux populations locales. [...] le libre marché des produits agricoles constitue une menace pour les agricultures locales et entraîne rapidement la prolétarianisation des agriculteurs et l'exode rural (Bouchard *et al.*, 2002, p. 163).

En fait, la mondialisation et le libre-échange imposent de nouvelles règles du commerce qui entravent « [...] le droit de produire soi-même et de consommer en fonction de ses traditions culturelles ou de ses préoccupations de santé » alors qu'est reconnu aux firmes « [...] un droit absolu [...] d'imposer aux citoyens du monde entier des aliments culturellement inappropriés et éventuellement dangereux pour la santé » (Shiva, 2001, p. 34).

Ce contexte de mondialisation standardise des produits alimentaires qui deviennent anonymes (Turgeon, 2009). « Les saisons n'existent plus puisque le jardin est à la grandeur de la planète » (Massuard, 2014, p. 10). Cette nourriture standardisée ne représente qu'une « simple marchandise et une monnaie d'échange dans les marchés mondiaux » (Bouchard *et al.*, 2002, p. 171). La mondialisation entraîne également une rupture du lien entre l'agriculteur et le consommateur, de même que du lien entre le lieu de production et le lieu de consommation (Turgeon, 2009).

1.2.5 Agriculture industrielle et intensive : un modèle productiviste

L'agriculture industrielle s'est développée grâce à des méthodes de production intensive et l'avancée des technologies dans les procédés. Alors que l'agriculture était « un mode de vie, une façon d'occuper et d'aménager le territoire rural, un art de vivre avec la nature », le contrôle pris par l'agriculture industrielle, préoccupée par la productivité et la mondialisation, a bouleversé le monde rural (Bouchard *et al.*, 2002, p. 68).

De plus, ce type d'agriculture dominant continue de conduire à la dégradation de l'environnement et de porter atteinte à la santé humaine. L'agriculture industrielle a des effets désastreux sur la qualité des aliments, l'eau, l'environnement et le milieu rural (*ibid.*). L'agriculture industrielle et intensive, qualifiée de « production de risques », obéit au « principe du boomerang », selon lequel les avantages que laisse paraître ce type d'agriculture causent tôt ou tard d'importants dégâts et des conséquences directes et irréremédiables sur la nature et la vie sur terre (Beck, 2001, p. 68). « Ce sont des risques liés à la modernisation. Ils sont le produit global de la machinerie industrielle du progrès, et ils sont systématiquement amplifiés par la poursuite de son développement » (*ibid.*, p. 40).

Les grandes cultures spécialisées et l'élevage intensif sont devenus des pratiques agricoles dominantes. « Les fermes de polyculture et d'élevage organiquement constituées comme des systèmes intégrés, fondés sur la diversité interactive, cèdent la place à la spécialisation » (Rabhi, 2008, p. 27). Alors que l'agriculture dépend de la biodiversité pour augmenter la résistance de ses cultures par une variété de plantes résistantes, la monoculture ne fait que détruire la biodiversité et augmenter la vulnérabilité aux infestations et aux maladies (Horrigan, 2002). Par ailleurs, la monoculture, largement utilisée pour l'exploitation des terres pour la culture d'« agrocarburants » comme source d'énergie et pour la culture « agroanimale » destinée aux animaux d'élevage, soulève le problème lié à l'utilisation des terres, qui se font de plus en plus rares pour nourrir les êtres humains (Horrigan, 2002 ; Plamondon et al., 2013 ; Robin, 2008, 2011). Une quantité importante des terres cultivables est utilisée pour nourrir les animaux d'élevage afin répondre au régime alimentaire à base de viande des pays développés, alors qu'elles pourraient servir à nourrir une partie de la population sous-alimentée (Griffon, 2006). De plus, cet élevage intensif adopte des méthodes productivistes qui mettent les animaux dans des conditions de vie extrêmes et qui soulèvent des questions éthiques envers le bien-être animal (Desaulniers, 2011). Ces animaux « ...sont traités comme de la marchandise, sans respect, sans aucune trace de sentiment ou de compassion pour le fait qu'ils sont des animaux qui vivent et qui respirent » (Robbins, 1990, p. 54).

D'autre part, l'industrie chimique, qui a pris son essor lors de la Première guerre mondiale, s'est introduite dans le secteur de l'agriculture avec la production massive des pesticides (Robin, 2011). Non seulement les pesticides utilisés dans la monoculture, mais également les fertilisants chimiques, les hormones de croissance et les antibiotiques dans la production animale, sont devenus pratique courante pour augmenter la productivité (Horrigan, 2002 ; Robbins, 1990 ; Robin, 2011). Ces produits chimiques polluent le sol, l'eau et l'air, affectent tout l'écosystème (Horrigan,

2002), portent atteinte à la terre nourricière (Rabhi, 2008) et à la nourriture qui en résulte (Robbins, 1990).

Les engrais chimiques, qui sont utilisés pour nourrir les cultures au lieu de nourrir la terre, conduisent à une terre de plus en plus dévitalisée et stérile (Bouchard *et al.*, 2002). « L'engrais chimique agresse la terre et tout ce qui est vie en elle » (Salmona, 1994, p. 263).

L'engrais chimique, rendu soluble pour être assimilé plus facilement et rapidement par les plantes, provoquera un appauvrissement progressif en microéléments, traitant le sol comme un simple substrat plutôt que comme un organisme vivant (Rabhi, 2008, p. 24).

« Au lieu de travailler avec la nature et en synergie avec les écosystèmes » (Bouchard *et al.*, 2002, p. 53), ce sont les pesticides qui sont utilisés. Les pesticides, qui sont appliqués dans les champs pour enrayer les plantes et les insectes nuisibles, restent dans les sols, sont absorbés par les plantes et les organismes dans les sols, se dispersent dans l'atmosphère, ruissellent dans les eaux de surface et souterraines (Robin, 2011). « L'utilisation des pesticides chimiques provoque une escalade. En interférant dans les écosystèmes, on perturbe tout le cycle naturel » (Bouchard *et al.*, 2002, p. 56). De plus, ces pesticides « ratent généralement leurs cibles, soit parce que les nuisibles leur résistent ou leur échappent, soit parce qu'ils s'en vont ailleurs » (Robin, 2011, p. 122). Pourtant en 1962, Rachel Carson sonnait déjà l'alarme et dénonçait les effets nocifs de ces produits sur la santé humaine et environnementale.

Je prétends encore que nous avons laissé employer ces produits chimiques sans s'interroger outre mesure sur leurs effets sur le sol, sur l'eau, les animaux et plantes sauvages, sur l'homme lui-même. Les générations à venir nous reprocheront probablement de ne pas nous être souciés davantage du sort futur du monde naturel, duquel dépend la vie (Carson, 1962/2009, p. 37).

Les résidus de pesticides, présents dans l'air, l'eau et la nourriture, contaminent le corps, augmentent les risques de cancers et les désordres du système endocrinien et reproductif (Horrigan, 2002). Actuellement, les néonicotinoïdes, qui sont présents dans l'enrobage des semences, et conséquemment dans le pollen des grandes cultures de maïs et de soya, se retrouvent au cœur des débats; ces pesticides contaminent les abeilles et entraînent des conséquences dévastatrices sur leurs colonies et sur la pollinisation naturelle (Boily, 2015, août ; Grégoire, 2015). Mais encore aujourd'hui, il devient très difficile de prouver les effets néfastes sur la santé et sur la biodiversité malgré les nombreuses recherches scientifiques rigoureuses, car plusieurs d'entre elles, menées ou financées par l'industrie, sont biaisées (Robin, 2011). En effet, les puissantes multinationales exercent un contrôle sur les décisions politiques de sorte que les risques pour la santé et l'environnement apparaissent souvent secondaires par rapport au profit des industries (*ibid.*). Selon Berk (2001), nous vivons actuellement dans une « société du risque » qui considère que l'avancement technologique et économique vaut la peine malgré les risques que cela implique sur la santé des populations. En conséquence, cette affirmation suppose que « [...] en vertu du principe selon lequel en cas de doute, il faut préférer le progrès, ce qui équivaut à dire que, en cas de doute, mieux vaut détourner les yeux » (Beck, 2001, p. 62).

[...] si nous en sommes là, à savoir nous demander comment mesurer au mieux le lien entre une maladie grave et l'exposition à un produit chimique, c'est précisément parce qu'à un moment de leur histoire, les hommes ont décidé qu'ils pouvaient impunément inonder de poisons leurs champs, leurs usines, leurs maisons, l'eau qu'ils boivent, l'air qu'ils respirent ou leurs aliments. Et, ce faisant, ils ont transformé de facto les habitants de notre bonne vieille planète en cobayes (Robin, 2011, p. 87).

L'industrie chimique insérée dans le domaine de l'agriculture entraîne une rupture avec la nature. Les pratiques conduisent à un éloignement à la terre. « Une éthique des rapports de travail à la terre se perd »; ce qui est pris à la terre ne lui est plus

remis, alors qu'auparavant « on redonnait à la terre ce qu'elle avait perdu de vivant, sous forme de matière vivante » (Salmona, 1994, p. 260).

1.2.6 Agriculture industrielle et intensive : un modèle non viable

« Non seulement l'agriculture industrielle ne respecte pas les processus naturels et la nature des plantes, des animaux et des campagnes, mais elle viole carrément la nature. Elle ne cultive plus la terre, ne nourrit plus les siens, n'entretient plus la campagne; elle fait des affaires sans se soucier de ce qu'elle laisse derrière elle et des lendemains qu'elle prépare. »
(Bouchard *et al.*, 2002, p. 64)

L'agriculture industrielle, bien qu'elle ait conduit à une augmentation de rendement, ne s'est pas réalisée sur un mode de durabilité (Shiva, 2001). Ce type d'agriculture dominante se situe dans un mode de production extrêmement vulnérable et dépendant, car il nécessite l'utilisation et la surutilisation de ressources naturelles comme le sol, l'eau et le pétrole (Rabhi, 2008). Les pratiques agricoles intensives sont non viables parce qu'elles utilisent des ressources non renouvelables, en particulier l'énergie fossile (Horrigan, 2002). Un véritable gaspillage énergétique est occasionné par l'exploitation agricole et par le transport (Lin *et al.*, 2013).

D'abord, nos apparentes performances reposent sur une dissimulation des coûts réels et sur l'utilisation d'une énergie fossile non renouvelable, en phase d'épuisement : le pétrole. L'agriculture contemporaine est totalement pétrolière : engrais, pesticides, plastiques, carburants, sont tous des produits ou des dérivés du pétrole (Rabhi, 2008, p. 190).

Les pratiques agricoles intensives sont également non viables parce que les ressources renouvelables sont exploitées à une vitesse plus grande que leur capacité de régénérescence (Horrigan, 2002). Les sols se dégradent rapidement à cause de

l'utilisation des engrais chimiques, des pesticides et de la prolifération des monocultures (Bouchard *et al.*, 2002). La surexploitation du sol, qui se traduit par une destruction de la structure du sol et des organismes bénéfiques, l'érosion des sols, la dégénérescence et la désertification, ne fait que réduire le nombre de terres arables disponibles (Horrigan, 2002). La contamination de l'eau par les produits chimiques (Bouchard *et al.*, 2002) et la grande quantité d'eau utilisée pour l'irrigation des terres affectent le potentiel d'utilisation des eaux de surface et des eaux souterraines, alors que la pollution des eaux de surface et souterraines, par les pratiques agricoles, réduit la quantité d'eau de consommation (Horrigan, 2002). « L'agriculture moderne utilise à elle seule 73 % des eaux pompées à la surface de la planète, autant dire les trois quarts de l'eau disponible pour que les engrais solubles puissent fonctionner » (Rabhi *et al.*, 2010, p. 191).

Il devient de plus en plus évident que l'agriculture productiviste se dirige vers un cul-de-sac et a une foule d'effets nocifs : surproduction, destruction des sols et des écosystèmes, résistance aux produits chimiques, épidémies, pollution et rareté de l'eau, effondrement des prix, vulnérabilité due à la dépendance et à la perte de diversité, contamination génétique et, non le moindre, résistance croissance des citoyens (Bouchard *et al.*, 2002, p. 143).

Par ailleurs, tout le système agroalimentaire, à travers sa longue chaîne de distribution, entraîne un incroyable gaspillage alimentaire. À chacune des étapes, de la récolte à la transformation, en passant par la distribution et jusqu'à la table, une quantité impressionnante de nourriture est perdue ou jetée (Waridel *et al.*, 2011). Une quantité imposante de nourriture est éliminée pour des raisons esthétiques dans ce monde exigeant la perfection; mais aussi pour une question de gestion de l'offre de produits provenant des quatre coins du monde et qui doivent être disponibles à longueur d'année (Desaulniers, 2011). Dans un contexte de surabondance, la nourriture n'a plus de valeur et prend fréquemment le chemin des ordures. « Les

tonnes de nourriture qui se retrouvent au dépotoir sont autant de calories qui ne sont pas accessibles » (Desaulniers, 2011, p. 186).

Finalement, la dégradation planétaire est devenue si importante qu'elle entraîne le déséquilibre des écosystèmes, la perte de la biodiversité et le réchauffement climatique (GIEC, 2007, 2014 ; UNEP, 2014). La biodiversité a subi de graves pertes dues à l'activité humaine qui sont plus importantes au cours des 50 dernières années que dans toute l'histoire de l'humanité (Suzuki *et al.*, 2007). L'agriculture industrielle contribue à la dégradation de la planète. En 2004, la principale cause de l'élévation de la température est attribuable à la hausse des émissions de gaz à effet de serre anthropiques dont l'agriculture en est responsable à 13,5% (GIEC, 2007). La production intensive a des effets pervers sur l'équilibre des écosystèmes et sur la santé humaine (Robin, 2013). L'utilisation abusive d'intrants chimiques et l'exploitation accrue de ressources naturelles comme les sols, l'eau, les énergies fossiles positionne la planète devant une plus grande vulnérabilité pour faire face aux changements climatiques (*ibid.*). Or, les changements climatiques ont déjà des répercussions sur l'agriculture qui risquent d'affecter davantage l'agriculture de demain (GIEC, 2014 ; UNEP, 2014). Les phénomènes anticipés, tels que des périodes de chaleur plus fréquentes, des précipitations plus fortes et plus fréquentes, la progression de la sécheresse, l'augmentation de l'activité cyclonique intense, auront des incidences sur l'agriculture et pourraient se traduire par des invasions d'insectes plus fréquentes, des baisses de rendement, des risques plus grands d'incendies, l'érosion et la dégradation des sols, des pertes de récoltes; bref, une incidence sur la sécurité alimentaire et l'accès aux aliments (GIEC, 2007, 2014). Cette situation de déséquilibre entraîne une vulnérabilité des systèmes de vie qui interpelle les êtres humains dans leur rapport à la vie et conteste la façon dont la terre est utilisée maintenant et comment elle le sera pour l'avenir.

Les problèmes environnementaux soulèvent des questions fondamentales ayant trait à la valeur de l'être humain, au genre d'êtres que nous sommes, au genre de vie que nous devrions mener, à la place que nous avons dans la nature et au type de monde dans lequel nous pouvons nous épanouir. Bref, les problèmes environnementaux soulèvent des questions fondamentales d'éthique » (Des Jardins, 1995, pp. 11-12).

Ce système agroalimentaire désincarné atrophie le lien avec la terre, dévalorise des savoirs locaux traditionnels et entraîne une perte des repères agricoles, alimentaires et identitaires. Le développement d'une agriculture écologique, qui prend soin et qui protège la terre, devient une voie incontournable pour la santé de l'environnement, des populations actuelles et des générations futures.

1.2.7 Alimentation transformée et standardisée

En ce début du XXI^e siècle, la situation mondiale fait ressortir d'un côté, la situation des pays en développement qui se retrouvent aux prises avec des problèmes de sous-alimentation et de carences en nutriments provoquant une malnutrition importante, alors que de l'autre côté, des pays industrialisés vivent majoritairement dans l'abondance et la surabondance qui génèrent des problèmes d'obésité et des affections chroniques comme les maladies cardio-vasculaires, le diabète et certains cancers (Roudart, 2006). L'obésité due à la malbouffe est un problème critique dans les pays en développement.

Le mode de développement a créé non seulement des inégalités sociales qui ont des répercussions sur l'alimentation et la santé mondiale, mais il a également mis en place un modèle d'agriculture productiviste et non viable qui modifie en profondeur le rapport à l'alimentation.

Le développement économique et social entraîne une transformation progressive de l'agriculture, qui se caractérise par un accroissement de la productivité de la main-d'œuvre, une réduction de la part de la population travaillant dans l'agriculture et une progression de l'urbanisation. Les nouvelles modalités de transport, de loisirs, d'emploi et d'activités au domicile conduisent à une vie plus sédentaire et à une demande accrue de plats cuisinés. Cette transformation des modes d'activité et d'alimentation relève d'une « transition nutritionnelle » dans le cadre de laquelle les ménages et les pays peuvent être confrontés simultanément au nouveau défi de l'excès pondéral, de l'obésité et des maladies non transmissibles qui y sont liées et à celui, plus ancien, de la dénutrition et des carences en micronutriments (FAO, 2013, pp. x-xi).

Le rapport à l'alimentation s'exprime à travers la prolifération des mauvaises habitudes alimentaires. Celles-ci se définissent en termes de « malbouffe » et de suralimentation, de piètre qualité nutritionnelle et de toxicité des aliments. Elles ont de graves conséquences sur la santé humaine (Horrigan, 2002 ; Robin, 2011). Dans les pays industrialisés, l'industrie agroalimentaire « [...] produit un large éventail d'aliments disponibles durant toute l'année, dont certains aliments fortement transformés et conditionnés, peuvent contribuer à l'excès de poids et à l'obésité » (FAO, 2013). L'industrie a la main mise sur l'offre alimentaire surabondante qui encourage la consommation de produits transformés, contenant des additifs chimiques, et qui sont déficients en valeurs nutritives (Robin, 2011). Ces additifs chimiques alimentaires, considérés comme potentiellement cancérigènes, sont apparus dans les produits alimentaires avec l'avènement de l'industrie agroalimentaire et se retrouvent maintenant dans toute la chaîne alimentaire, de la fabrication à la transformation, au transport et à l'entreposage (*ibid.*). Non seulement, les effets nocifs de ce système alimentaire affectent la santé et la conscience humaine, mais également la qualité de vie sur terre (Robbins, 1990).

« Nos régimes alimentaires ne sont plus rythmés par les saisons et les agriculteurs, mais par la bourse et les grandes multinationales de l'alimentation » (Turgeon, 2009, p. 106).

En quelques générations à peine, la culture alimentaire a été bouleversée. Fondamentalement, cela résulte de la rupture entre l'agriculture industrielle et l'environnement physique et, bien souvent, social. Ce manque d'ancrage réel ou symbolique vient transformer la conception même de ce qu'est l'agriculture, pourtant riche de plus de 10 000 ans d'histoire. Le lien qui unit les aliments consommés à la terre qui les a produites s'est complexifié et estompé avec l'industrialisation de l'agriculture, l'apparition des usines de transformation et la concentration de la distribution alimentaire au profit de quelques grandes chaînes de supermarchés (Sauvé *et al.*, 2013, p. 6).

Les aliments transformés créent un éloignement du milieu naturel d'origine. Les aliments sont devenus des denrées emballées provenant du supermarché qui fait oublier aux humains qu'ils sont tous issus de la terre (Suzuki *et al.*, 2007). « Un fossé se creuse entre la ville et la campagne, entre la nourriture et la vie » (Massuard, 2014, p. 11). Une détérioration du rapport à l'alimentation se manifeste par la perte des repères agricoles, alimentaires, culinaires et identitaires, ainsi que des savoirs s'y rapportant qui sont de moins en moins transmis ou partagés.

La consommation de produits standardisés venant de partout et de nulle part provoque un sentiment d'aliénation, d'incertitude et d'inquiétude parce que le consommateur ne sait pas trop comment ils ont été élaborés, ni avec quoi ils ont été fabriqués. Ils ne renvoient pas à un savoir-faire traditionnel, transmis de génération en génération, ni à une mémoire historique repérable, ni à un territoire précis et connu (Turgeon, 2009, p. 106).

1.3 Impact des pratiques agroalimentaires au Québec sur le rapport à la terre

Après avoir identifié la problématique agroalimentaire globale qui cause l'effritement du rapport à la terre, nous nous pencherons sur la réalité agroalimentaire dans le contexte québécois. Dans quelle mesure le système agroalimentaire québécois est-il affecté ou influencé par le contexte mondial? Quelles sont les particularités de la réalité québécoise?

1.3.1 Considérations historiques

Depuis le siècle dernier, l'agriculture a subi de nombreuses transformations qui ont eu des conséquences sur la structure et le fonctionnement des fermes au Québec. Tout d'abord, trois types d'agriculture familiale furent dominants au cours du XXe siècle. L'agriculture traditionnelle, tournée vers une production destinée pour la famille, qui a été supplantée, avec la Deuxième guerre mondiale, par l'agriculture marchande diversifiée, caractérisée par une production variée pour le marché, qui à son tour, a laissé la place à l'agriculture marchande spécialisée (Morisset, 1987).

Toutefois, les 150 000 fermes existantes au Québec en 1941 ne purent pas toutes entamer ce processus de transformation et petit à petit, on vit apparaître distinctement deux groupes de fermes : les fermes qui demeuraient traditionnelles et celles qui devenaient marchandes. Entre les deux extrêmes, on retrouvait bien sûr toute la gamme des fermes en voie de transformation (*ibid.*, p. 100).

C'est ainsi que 40 000 à 50 000 fermes se sont transformées et ont constitué une force marchande, mais également une force économique et politique recevant l'appui de l'État (*ibid.*). Les coopératives agricoles se sont développées et sont devenues une structure permettant de protéger les petits agriculteurs. « [...] les coopératives agricoles d'achat et de vente constituent la forme d'organisation économique typique d'une agriculture familiale marchande diversifiée » (*ibid.*, p. 77).

Les transformations agricoles ont conduit au productivisme. « [...] les fermes québécoises adoptent le productivisme, un mode de production caractérisé par l'utilisation de technologies décuplant la productivité, mais nécessitant d'importants investissements » (Dupont, 2009, p. 89). Les politiques qui ont été mises en place visaient la « disparition accélérée des fermes traditionnelles; la restriction d'accès aux

marchés aux fermes de marché; le contrôle des prix agricoles en fonction de leurs coûts de production » (Morisset, 1987, p. 114).

Qualifiées de mutations, ces transformations sont attribuables à trois facteurs : la concentration, qui se traduit par l'augmentation de la taille des fermes et conséquemment par la diminution du nombre de fermes; la spécialisation, qui restreint la diversité de production et se reflète dans la monoculture et l'élevage hors-sol⁵; et l'intensification, qui vise l'augmentation de la productivité par la mécanisation et par l'utilisation d'engrais et de pesticides (Ruiz *et al.*, 2005). Ces mutations se retrouvent même dans les termes utilisés pour qualifier la ferme : production agricole, exploitation, entreprise, industrie (*ibid.*). « Les fermes traditionnelles associant culture et élevage ont ainsi disparu au profit de fermes moins nombreuses, plus grandes et spécialisées dans un type de production » (*ibid.*, pp. 2-3). Plusieurs fermes sont actuellement contrôlées par des intégrateurs, souvent reliés aux multinationales, dans lesquelles les agriculteurs deviennent des travailleurs agricoles (Bouchard, 2014). Jean (1997, p. 45) soulève le paradoxe entre une « agriculture forte » et des « agriculteurs fragiles », où des exploitations agricoles modernisées dans un système agroalimentaire productiviste côtoient des agriculteurs endettés préoccupés à produire des aliments à bon compte dans le respect de l'environnement.

1.3.2 Agriculture industrielle

Le modèle productiviste dominant a engendré l'industrialisation des fermes, la concentration et l'intégration verticale et horizontale (Bouchard *et al.*, 2002). Les multinationales incitent même les agriculteurs du Québec à entrer en compétition

⁵ L'élevage hors-sol est caractérisé par l'élevage des animaux dans des bâtiments, éliminant par le fait même l'accès des animaux à l'extérieur.

avec les autres pays pour accéder aux réseaux internationaux du marché agroalimentaire (Dupont, 2009). Le Québec se situe dans un contexte où les politiques agricoles sont assujetties à la loi du marché qui favorise les plus grosses entreprises et la production industrielle (Bouchard *et al.*, 2002).

Notre modèle de soutien financier aux agriculteurs favorise systématiquement les grosses entreprises, la concentration, les productions de masse et d'exportation, en un mot, l'agriculture intensive [...] Il y a peu ou pas de programmes de soutien pour les exploitations marginales, l'agriculture biologique, la transformation et la mise en marché locale, la ferme qui désire rester familiale et faire vivre sa famille avec un minimum de qualité de vie (*ibid.*, pp.94-95).

Ce modèle d'agriculture a des conséquences économiques sur bon nombre d'agriculteurs. D'une part, l'agriculture industrielle et intensive se décline à travers « les fermes-usines et les méga-élevages » largement automatisés qui « créent peu d'emplois et de retombées locales » (*ibid.*, p. 70). D'autre part, ce modèle industriel a entraîné, non seulement une diminution des fermes familiales, mais également un exode rural et des problèmes de relève agricole (Ouellet *et al.*, 2003). « Avec l'agriculture marchande, l'augmentation continuelle des investissements [...] et la nécessité de continuer à croître sans arrêt pour demeurer dans la production » conduit au problème de la transmission des fermes entre générations (Morisset, 1987, p. 65). Il devient de plus en plus difficile à la relève ou à de nouveaux agriculteurs de s'établir sur une ferme à cause des coûts exorbitants d'accessibilité à la propriété et d'exploitation (Bouchard *et al.*, 2002). La valeur des terres agricoles a plus que doublé en douze ans, ce qui rend son accessibilité encore plus difficile (Filière agricole du Québec, 2009). C'est ainsi qu'un nombre considérable de fermes familiales et de petits producteurs se sont endettés (Dupont, 2009) et sont destinés à disparaître faute de subventions ou à se retrouver de plus en plus entre les mains des intégrateurs (Bouchard *et al.*, 2002).

De plus, ce modèle a d'importantes conséquences sur la qualité de l'environnement. « Les fermes s'industrialisent davantage et deviennent généralement plus grosses, voire plus polluantes » (Dupont, 2009, p. 197). Les monocultures de maïs, de canola et de soya génétiquement modifiés ont envahi le territoire québécois (Dion *et al.*, 2012), tout comme la production porcine qui s'est largement développée avec le soutien de politiques agricoles (Bouchard, 2014). L'agriculture productiviste entraîne une dégradation du milieu et des problèmes environnementaux reliés particulièrement à la pollution des eaux, à l'érosion des sols, à l'utilisation d'engrais et de pesticides et à la gestion des fumiers et lisiers (Ruiz *et al.*, 2005).

Par ailleurs, le modèle industriel a profondément modifié le paysage et la vitalité du territoire. Le processus d'uniformisation et d'industrialisation de l'agriculture a modifié le paysage en se caractérisant par une lourde mécanisation agricole, des monocultures qui uniformisent le paysage, une diminution d'animaux à l'extérieur, des bâtiments agricoles qui deviennent des bâtiments industriels (Dion *et al.*, 2012) et la disparition des boisés de ferme qui jouent pourtant un rôle majeur dans l'écosystème rural (Bouchard *et al.*, 2002).

La campagne se transforme rapidement en parc industriel [...] Un patrimoine naturel, architectural et culturel irremplaçable est ainsi littéralement emporté par ce raz-de-marée industriel. Le Québec tout entier risque d'y perdre à la fois ses racines culturelles profondes, ses réserves de nature et de diversité culturelle et son industrie touristique et récréative (*ibid.*, p. 69).

Le territoire de plus en plus uniformisé, dans lequel se pratique cette agriculture dominante, provoque une perte des valeurs historiques (Ruiz *et al.*, 2005) et une transformation des valeurs familiales agricoles qui sont orientées vers le profit (Dion *et al.*, 2012). Pourtant, l'agriculture québécoise s'inscrit dans un contexte historique

et culturel nourri de traditions et de savoirs agricoles (Richardson, 2005), mais qui se sont effrités avec la modification des milieux ruraux.

La ferme familiale traditionnelle où dominait donc la production domestique produisait la plus grande partie de son alimentation, mais aussi de son habillement, de son logement et de son chauffage, et même de ses outils de travail (Morisset, 1987, p. 11).

Le dynamisme du milieu rural, qui s'atténue de plus en plus, modifie l'agriculture et entraîne une perte de repères agricoles et de liens avec la terre. « Au fil des ans, le paysage agricole québécois a perdu de sa qualité et de son identité » (Dion *et al.*, 2012, p. 23). Le type d'agriculture dominant contrevient non seulement à l'équilibre du milieu naturel, mais aussi à une perte progressive du lien au sol (Ruiz *et al.*, 2005). Le mode de production s'est transformé, tout comme la relation de l'agriculteur avec son territoire, ce qui a entraîné la rupture progressive du lien traditionnel sol - plantes - animaux (*ibid.*).

C'est ainsi que la mécanisation, l'industrialisation, l'urbanisation, et maintenant la mondialisation, ont affecté la culture agricole, ainsi que le rapport à la vie, à la terre nourricière et au territoire. Ce phénomène social et économique modifie les pratiques traditionnelles en une agriculture productiviste dans laquelle l'agriculteur devient « l'un des maillons d'une chaîne de production alimentaire gérée presque en totalité par les entreprises agroalimentaires » (Dupont, 2009, p. 113).

1.3.3 Agriculture biologique

L'agriculture biologique s'est développée afin de s'opposer à la montée de l'agriculture industrielle. Au début du XXe siècle, les enjeux sont liés à l'urbanisation, à

l'industrialisation et à la perte de savoir-faire, alors qu'à partir du milieu du siècle la préoccupation se situe davantage dans une dimension environnementale, sanitaire, sociale et culturelle (Richardson, 2010). Les grandes entreprises dominantes et les sciences agronomiques, qui soutiennent l'agriculture industrielle, acquièrent un statut de « savoirs experts » ou « savoirs d'autorité » reconnus et valorisés, laissant en marge les savoirs provenant l'agriculture biologique et leur diffusion auprès d'agriculteurs (Richardson, 2005).

Au Québec, c'est depuis une quarantaine d'années que l'agriculture biologique tente de s'implanter (Bouchard, 2014). Malgré une croissance importante de l'ordre de 17 % entre 2006 et 2013, l'agriculture biologique québécoise reste une pratique marginale, ne représentant que 2 % de la production alimentaire (FABQ, 2007). Elle est confrontée à plusieurs difficultés :

[...] la majeure partie consommée au Québec est importée; les prix demeurent élevés; le bio n'est désormais guère plus qu'un produit de créneau pour consommateurs avertis et à l'aise financièrement [...] les subventions destinées au bio sont dérisoires [...] l'agriculture biologique est toujours absente de la formation officielle; l'accès à la terre est problématique [...] en raison du prix inabordable des terres (Bouchard, 2014, p. 93).

L'un des grands défis de l'agriculture biologique québécoise se situe dans l'augmentation du volume de la production pour répondre à la demande du marché québécois (FABQ, 2007).

1.4 Émergence des mouvements alternatifs en agroalimentation

Devant le constat de l'impact du modèle agricole dominant présenté précédemment, et qualifié par de nombreux auteurs comme désastreux, une nouvelle vision

agroalimentaire, issue de l'éveil d'une conscience citoyenne, d'une résistance croissante et d'un vouloir-agir, a engendré une mobilisation et un mouvement social pour faire pression sur le monde politique et économique. Des précurseurs de ces mouvements alternatifs ont apporté leur contribution grâce à leur réflexion et leur engagement : Aldo Leopold par sa réflexion en 1949 sur l'éthique de la terre (Leopold, 1949/2000), Josue Castro pour sa défense des groupes humains souffrant de la faim dans un contexte géopolitique (Castro *et al.*, 1971), Paulo Freire pour sa pédagogie de l'espoir et de la liberté en soutien aux groupes opprimés (Freire, 1974/1977), Wendell Berry avec sa mise en valeur de la relation affective et éthique dans « le vivre avec la terre » (Berry, 1991), André Pochon pour sa lutte contre l'agriculture productiviste et la défense de l'agriculture durable (Pochon, 1998), José Bové et François Dufour pour leur militantisme et leur action politique contre le productivisme et l'agriculture intensive (Bové *et al.*, 2000), Roméo Bouchard avec son plaidoyer sur l'agriculture paysanne et biologique (Bouchard, 2014 ; Bouchard *et al.*, 2002) et Pierre Rabhi avec son approche humaniste vis-à-vis de la terre (Rabhi, 2008), entre autres.

Présentement, l'organisation internationale GRAIN soutient la lutte paysanne et les mouvements sociaux sur des enjeux concernant le pouvoir des grandes entreprises dans le système alimentaire mondial, l'accaparement des terres, le contrôle des semences et la crise climatique (GRAIN, 2013, octobre). Le mouvement international La Via Campesina, qui s'appuie sur la solidarité de ses organisations locales et nationales, rassemble des millions de paysans afin de défendre l'agriculture durable de petite échelle comme moyen pour promouvoir la justice sociale et la dignité (Via Campesina, 2011). Le système de l'agriculture soutenue par la communauté s'est développé d'abord au Japon dans les années 1970, puis en Suisse et dans le reste de l'Europe, pour ensuite s'étendre aux États-Unis, au Canada et au Québec (Équiterre, 2011). Ce mouvement a pour but de rapprocher les citoyens de l'agriculteur et de

soutenir une agriculture locale par la distribution de paniers biologiques. Plusieurs associations de biodynamie à travers le monde supportent les fermes qui suivent les principes de l'agriculture biodynamique (Association de Biodynamie du Québec, 2015a). Le Wild World Opportunities on Organic Farms (WWOOF) est un programme offert dans plusieurs pays à travers le monde et s'adresse aux personnes qui veulent faire un stage dans une ferme biologique. Ces stagiaires bénévoles reçoivent nourriture et hébergement avec la possibilité d'apprentissage sur les modes de vie à la ferme biologique en échange d'un travail sur la ferme (WWOOF, 2015).

Au Québec, des mouvements alternatifs se développent et se structurent de plus en plus.

En effet, à mesure que les gens découvrent les impacts de l'agriculture marchande, ils ne font plus confiance à ses produits systématiquement trafiqués, craignent pour leur santé, refusent la standardisation et la banalisation des aliments industriels; ils sont révoltés par la pollution agricole, s'opposent à la cruauté généralisée envers les animaux, se méfient des OGM, ne comprennent pas que l'argent public serve à subventionner ceux qui polluent le plus, n'acceptent pas la dévastation des campagnes et le dépeuplement des villages (Bouchard *et al.*, 2002, p. 143).

L'éveil et le développement d'une conscience écologique a engendré une mobilisation citoyenne qui s'est articulée à travers des initiatives, tant en milieu rural qu'urbain, pour soutenir une agriculture biologique et une accessibilité à des aliments locaux. En milieu rural, l'Union paysanne (Union paysanne, 2016) se porte à la défense de l'agriculture biologique et de la revitalisation du territoire agricole, le mouvement de l'agriculture soutenue par la communauté mise sur sa distribution des paniers biologiques (Equiterre, 2011), l'agrotourisme se développe avec l'augmentation et la promotion des produits du terroir (Raymond *et al.*, 2011). En milieu urbain, le développement de l'agriculture urbaine s'exprime dans de nombreux projets

d'agriculture qui prennent la forme de jardins collectifs et communautaires, et de mise en marché à travers des marchés publics et des marchés de quartier solidaires (Raymond *et al.*, 2011).

1.5 La production alimentaire : une préoccupation de recherche

Plusieurs études scientifiques (Kaltoft, 1999 ; Kings *et al.*, 2010 ; Moneyron *et al.*, 2005 ; Richardson, 2010 ; Wells *et al.*, 2001) se sont penchées sur des pratiques en agriculture qui tentent d'instaurer un nouveau rapport à la terre. Une étude de Kings (2010) note une distinction importante entre les agriculteurs conventionnels⁶ et les agriculteurs biologiques dans leur rapport à la terre et à l'environnement. Les agriculteurs biologiques sont guidés par une pratique en harmonie avec la nature alors que les agriculteurs conventionnels visent d'abord la productivité au détriment de la nature. Cette distinction se répercute dans leur vision et leurs pratiques, les agriculteurs biologiques devenant des porteurs de savoirs et d'une vision socio-écologique. Selon une étude de Wells (2001), la sensibilité de l'agriculteur à « prendre soin » conduit à une pratique de l'agriculture en harmonie avec la nature, la terre et les personnes. Une étude de Kaltoft (1999), faite auprès de fermes biologiques, fait ressortir des pratiques différentes qui ont un lien avec la relation qu'entretient l'agriculteur avec la nature. La valeur accordée à la nature s'inscrit dans deux visions différentes de l'agriculture, l'une qui s'appuie sur l'équilibre avec la nature et l'autre qui est basée sur la nature à maîtriser et à contrôler. Ces visions orientent les pratiques, d'une part dans un souci d'équilibre avec la nature en mettant l'emphasis sur la fertilité des sols et la qualité de la terre, alors que d'autre part la maîtrise de la nature nécessite une intervention par l'apport de nutriments. Une étude de Richardson (2010), faite auprès d'agriculteurs biologiques, distingue des catégories

⁶ Le terme « conventionnel » fait référence à une agriculture généralement industrialisée et intensive qui se sert de la terre comme un substrat pour produire et qui utilise des intrants chimiques.

d'agriculteurs et illustre leurs diverses motivations et visions du monde qui guident leurs pratiques agricoles et qui sont en lien avec l'envergure de leur production. Selon une étude de Moneyron (2005), auprès de bergers et de cultivateurs sur leur travail quotidien avec le vivant, se penche sur les questions d'identification de savoirs et de pratiques en lien avec le milieu; elle fait ressortir la spécificité d'un écosavoir, l'importance de ces savoirs informels construits à partir du milieu, de leur transmission et de la nécessité d'une approche basée sur la formation expérientielle.

Des expériences alternatives en contexte de ferme, qui sont de plus en plus nombreuses au Québec, démontrent un dynamisme qui émerge de ces nouvelles initiatives à la campagne. Plusieurs expériences de ferme sont des projets qui ont changé la façon de penser, de poser un regard à partir de nouveaux points de vue et de sortir du cadre actuel en faisant autrement (Dion *et al.*, 2012).

Ils ont une influence sur la vie économique de plusieurs régions, sur les pratiques agronomiques à venir, nos exportations, la biodiversité, notre alimentation et notre santé, nos attraits touristiques, la qualité de notre environnement, voire notre identité (*ibid.* p. 143).

Plusieurs recherches (Cox, 2008 ; DuPuis *et al.*, 2005 ; Sharp *et al.*, 2009 ; Wells *et al.*, 2001) portent sur l'agriculture locale et sur les circuits courts de distribution. Selon Wells (2001), ce type d'agriculture a pour effet de favoriser une proximité entre les agriculteurs et les citoyens. Selon une étude de Cox (2008), la motivation des agriculteurs et des consommateurs, qui prend source dans l'accessibilité d'aliments locaux et biologiques, augmente avec leur implication et le lien qui se tisse entre eux; la motivation se transforme en devenant de plus en plus orientée vers des enjeux socio-écologiques liés à l'agroalimentaire et vers un agir éthique et écoresponsable. Selon une étude de DuPuis (2005), la proximité du lieu prend toute sa signification et s'associe au désir de renforcer les relations de proximité et de connectivité avec la

communauté. D'après une étude de Sharp (2009), les personnes qui s'investissent dans les activités reliées au paysage rural et agricole développent une plus grande affinité pour l'agriculture, se sentent davantage concernées par la qualité de l'environnement agricole et sont susceptibles de développer des comportements et une vision pro-environnementale.

Diverses études (Bouchard *et al.*, 2009 ; Chaire ERE-UQAM, 2012 ; Legault *et al.*, 2011 ; Mayer-Smith *et al.*, 2007 ; Wright, 2006) ont été effectuées dans une perspective d'éducation relative à l'environnement. Un programme de recherche de la Chaire ERE-UQAM (2012), portant sur l'éducation relative à l'éco-alimentation, a été élaboré dans le but de favoriser une démarche individuelle et collective vers une alimentation saine, écologique et socialement responsable. Un mémoire de recherche de Legault (2011) s'est penché sur les enjeux d'une éducation relative à l'éco-alimentation dans un contexte de jardins collectifs urbains en mettant en relief la pertinence de l'implication sociale. Un mémoire de recherche de Bouchard (2009), portant sur le cas d'une coopérative de solidarité en agriculture, a permis de mieux saisir tout le potentiel éducatif des projets d'action sociale. Une étude de Wright (2006) a démontré qu'une conscience écologique et une volonté d'agir, au regard des problématiques agroalimentaires, se sont développées grâce à une formation sur le concept d'agriculture civique qui priorise un apprentissage dans la communauté rurale. Une étude de Mayer-Smith (2007) basée sur une expérience intergénérationnelle en milieu scolaire entre des aînés et des enfants dans la réalisation d'un jardin potager a démontré que prendre soin d'un jardin crée un lien de proximité avec la terre et les aliments qui sont produits tout en sensibilisant les enfants à prendre soin de l'environnement.

L'ensemble des études citées précédemment montrent qu'un nouveau rapport à la terre se développe. Les pratiques soulevées dans ces études éveillent ou activent une

conscience écologique, conduisent à la construction de savoirs et suscitent un mouvement vers des choix plus éthiques et écoresponsables en matière d'agriculture et d'alimentation qui ont des répercussions sur la santé et l'environnement.

1.6 Pertinence de la recherche

La problématique évoquée dans les sections précédentes met en relief :

- un effritement du rapport des personnes à la terre dans un monde de plus en plus transformé et exploité par l'être humain;
- une dominance de la perspective lucrative au détriment de la qualité de vie et de la santé des écosystèmes et des personnes;
- un système agroalimentaire dominé par de puissantes entreprises qui a conduit à l'exode rural, ainsi qu'à des pratiques agricoles intensives qui surexploitent les ressources et qui affectent la santé humaine et l'équilibre des écosystèmes;
- des territoires désincarnés résultant de la modification du milieu rural qui est devenu un milieu de vie de plus en plus déraciné et déshumanisé, et dans lequel les savoirs locaux, traditionnels et d'expérience sont de moins en moins partagés;
- une perte du lien à la vie et à la terre nourricière qui engendre un manque de repères agricoles, alimentaires, identitaires et qui a pour conséquence de réduire le rapport à l'alimentation à une simple marchandise standardisée.

En fait, on assiste à un effritement des liens qui unissaient les éléments fondamentaux de nos représentations de l'agriculture: lien entre la plante et le sol, lien entre l'animal et les cultures, lien entre la ferme et son terroir, lien entre l'agriculteur et le citoyen, lien entre l'agriculture et la communauté, lien entre l'alimentation et l'agriculture, lien entre l'alimentation et la santé, lien entre la santé et l'alimentation (Bouchard *et al.*, 2009, p. 14).

Devant ce constat, la recherche veut explorer les perspectives d'un milieu agricole biologique comme alternative au système agroalimentaire productiviste et déraciné qui conduit à la dégradation de la planète et à la détérioration du rapport à la terre. Ce milieu adopte le principe de prioriser la vie et l'harmonie avec la nature.

[...] la solution n'est-elle pas de revenir à la nature même du biologique, à la logique de la nature, des écosystèmes et des communautés territoriales qu'il est urgent de restaurer si l'on veut pouvoir éviter le dérèglement fatal de la vie sur Terre? (Bouchard, 2014, p. 82).

Une piste de recherche émerge au regard de l'apport dynamique des nouvelles initiatives qui se développent en milieu agricole biologique. En effet, ces initiatives en milieu rural qui ont fait l'objet d'études (Cox, 2008 ; DuPuis *et al.*, 2005 ; Kaltoft, 1999 ; Kings *et al.*, 2010 ; Moneyron *et al.*, 2005 ; Richardson, 2010 ; Sharp *et al.*, 2009 ; Wells *et al.*, 2001) semblent être des lieux privilégiés d'ancrage à la terre, d'appartenance, de solidarité et de revitalisation du territoire qui sont propices à la construction du rapport à la terre. De plus, les milieux de vie agricoles, dont les acteurs sont porteurs de savoirs locaux et d'expérience, apparaissent comme une opportunité de co-construction des savoirs. Toutefois, ces mêmes études ne définissent pas de quelle façon se construit le rapport à la terre et n'identifient pas quels sont les savoirs et les facteurs qui permettent la construction de ce rapport à la terre.

Le contexte de la ferme biologique, qui semble être un lieu de transmission et de partage des savoirs locaux et d'expérience, permettrait de déployer le potentiel éducatif relatif au développement intégral des personnes, en termes de construction des savoirs dans un rapport individuel et collectif à la production alimentaire. Ce contexte de ferme biologique, qui apparaît également comme un lieu d'ancrage, d'appartenance et de revitalisation du territoire, permettrait de redonner des repères

agricoles, alimentaires, identitaires et territoriaux qui pourraient contribuer à la construction du rapport à la terre.

De façon plus particulière, une ferme maraîchère biologique deviendrait un lieu privilégié par sa proximité à la terre nourricière et au vivant. En effet, la culture maraîchère suscite le développement d'un lien direct à la terre dans la production maraîchère, de la semence jusqu'à la récolte, et permet de se familiariser concrètement avec le cycle de la vie végétale, les caractéristiques variées et les particularités spécifiques des cultures légumières (Gagnon, 2008). Elle suscite le contact et la proximité avec des aliments bruts, non transformés, qui constituent de véritables produits de la terre se développant au rythme des saisons (*ibid.*). Cette représentation de l'aliment comme un produit de la terre contraste avec l'aliment transformé qui est largement répandu à travers la filière agroalimentaire et qui est trop souvent perçu comme un bien de consommation standardisé.

1.7 Questions de recherche

La problématique de recherche évoquée précédemment soulève les questions suivantes :

- Quels sont les savoirs construits dans les activités de la ferme qui contribuent à développer le rapport à la terre?
- Quels sont les facteurs qui contribuent à la construction du rapport à la terre dans le contexte de la ferme biologique?

Des sous-questions s'ajoutent à la question principale. Comment se construit ce rapport à la terre sur la ferme biologique? Comment la ferme biologique peut-elle

susciter l'éveil et la consolidation de la conscience écologique? Comment peut-elle susciter un agir vers une nouvelle culture de l'alimentation responsable?

1.8 But et objectifs de cette recherche

Le but et les objectifs de cette recherche sont définis afin de répondre aux questions de recherche. Le but est de contribuer au domaine de l'éducation relative à l'environnement et à l'éco-alimentation en contexte de ferme biologique.

Deux objectifs généraux sont identifiés. Le premier objectif cherche à cerner les savoirs construits dans les activités de la ferme maraîchère biologique. Il s'agit spécifiquement d'identifier et de caractériser les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir qui se construisent à travers ces activités, mais également d'identifier et de caractériser le processus de construction des savoirs et la contribution des acteurs de la ferme au développement de ces savoirs.

Le deuxième objectif vise à identifier les perspectives de renforcement du potentiel éducatif de la ferme biologique en tant que milieu propice à la construction du rapport à la terre. Il s'agit de cerner, de façon spécifique, les facteurs qui contribuent à éveiller ou à consolider la conscience écologique, à susciter l'agir vers une éco-alimentation et à repenser et à recréer le rapport à la terre, mais aussi de cerner des éléments qui pourraient contribuer davantage à construire le rapport à la terre. Le Tableau 1.1 présente le but et ainsi que les objectifs généraux et spécifiques de cette recherche.

Tableau 1.1 – But et objectifs de la recherche

| But de la recherche | |
|---|---|
| Contribuer au domaine de l'éducation relative à l'environnement et à l'éco-alimentation en contexte de ferme biologique. | |
| Objectifs généraux | Objectifs spécifiques |
| 1. Cerner les savoirs construits dans les activités de la ferme maraîchère biologique. | <ul style="list-style-type: none"> • Identifier et caractériser le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-agir qui se construisent à travers les activités de la ferme. • Identifier et caractériser le processus de construction des savoirs et la contribution des acteurs de la ferme au développement de ces savoirs. |
| 2. Identifier les perspectives de renforcement du potentiel éducatif de la ferme biologique en tant que milieu propice à la construction du rapport à la terre. | <ul style="list-style-type: none"> • Cerner les facteurs qui contribuent à éveiller ou à consolider la conscience écologique. • Cerner les facteurs qui contribuent à susciter l'agir vers une éco-alimentation. • Cerner les facteurs qui contribuent à repenser et à recréer le rapport à la terre. • Cerner des éléments qui pourraient contribuer à construire davantage le rapport à la terre. |

Les objectifs identifiés dans cette section guideront la démarche de recherche afin de dégager des résultats qui permettront d'enrichir le champ de l'éducation relative à l'environnement et de l'éco-alimentation. Le cadre théorique qui est présenté dans le chapitre suivant s'appuie sur ces objectifs.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Devant l'urgence de rétablir un lien avec la terre plus signifiant et plus harmonieux, mais également de repenser les bases de l'alimentation dans une perspective d'agriculture écologique viable, le cadre théorique de cette recherche devient un support qui permet de saisir les éléments qui constituent l'objet de recherche (Savoie-Zajc, 2011). Ce cadre théorique se définit autour des axes suivants : le réseau notionnel du rapport à la terre, les fondements de l'agriculture biologique et le rôle de l'éducation pour construire le rapport à la terre dans une perspective d'éducation relative à l'environnement.

2.1 Réseau notionnel du rapport à la terre

Après avoir identifié, dans le chapitre précédent, plusieurs éléments qui provoquent une rupture du lien qui unit l'être humain avec la terre, cette section vient définir le concept du rapport à la terre dans une perspective de construction, voire de reconstruction, d'une relation significative, authentique, respectueuse et harmonieuse de l'être humain avec la terre. Les notions du rapport au lieu, du rapport à l'environnement, du rapport à la vie et du rapport au monde sont associées à ce concept, ainsi que la conscience écologique et l'éthique environnementale. La figure 2.1 illustre ce concept.

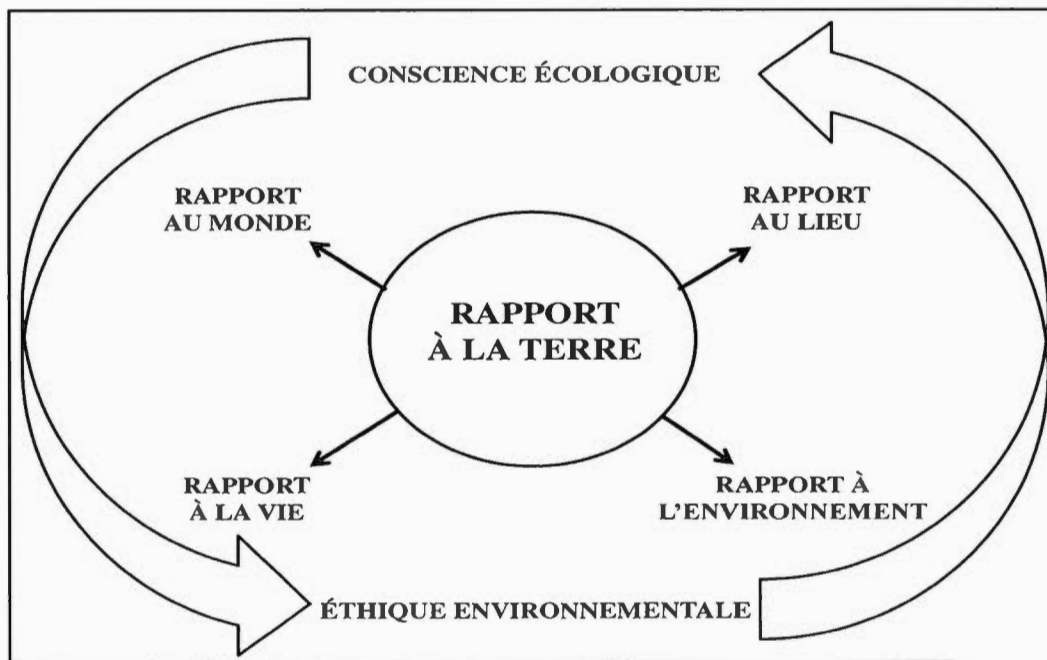


Figure 2.1 - Concept du rapport à la terre

Avec ce concept du rapport à la terre, cette recherche fait référence à la terre au niveau biophysique, social et symbolique. La dimension biophysique de la terre laisse entrevoir différentes formes de vie : la terre vue comme une biosphère et une planète, un ensemble d'éléments biophysiques, un réseau d'écosystèmes, un ensemble de territoires et un sol qui nourrit.

[...] on peut ainsi parler de « la terre de mes terres sur les terres de la Terre » pour désigner la matière solide dont est constituée la surface de mes propriétés dispersées sur les parties émergées de notre planète (Staszak *et al.*, 2003, p. 906).

Dans sa dimension sociale, la terre est imprégnée de la présence humaine et constitue un réseau de relations humains-terre. La terre fait alors référence à un réseau de relations dans un environnement, un écoumène, un paysage qui est façonné, un lieu à

habiter, un milieu à vivre et à partager, une relation au monde à travers sa culture et son histoire, une relation à la terre nourricière et à l'alimentation.

De la Terre biosphère [...] à la terre palpable des champs et du sol, des forêts, matrice de vie foisonnante, en passant par le territoire - le terroir, le pays - où s'étendent les paysages modelés par la culture et l'histoire, ou encore en s'attardant à nos habitats de pierre ou de bois, de jardins ou de bitume, où s'ancrent nos jours quotidiens » (Sauvé *et al.*, 2005, p. 191).

La terre porte aussi une dimension symbolique, qui fait référence à l'aspect subjectif, imaginaire et spirituel, et qui est notamment incarnée dans les cultures autochtones.

2.1.1 Rapport au lieu

Le rapport au lieu est une des notions associées au rapport à la terre. L'être humain entretient une relation avec la terre qui se tisse à travers le lieu. La manière dont l'être humain habite le lieu, c'est-à-dire l'appréhende, se l'approprie et s'y enracine, est empreint de plusieurs dimensions : spatiale, temporelle, identitaire, sensorielle, affective, imaginaire et symbolique.

Selon Pineau (1992), c'est à travers l'espace et le temps, intimement liés, que se définit l'existence de l'être humain sur terre. « En soi, l'espace n'existe pas » (*ibid.*, p. 124). L'espace devient perceptible et prend forme par l'occupation qu'en fait un être vivant. L'espace est physique en termes de volume, de surface, de distance, mais il est également sensoriel par le visuel, l'auditif, l'olfactif et le tactile. L'espace sensoriel est relié à un espace physique par une construction invisible. Par ailleurs, l'espace physique est relié au temps par le fait qu'il « engendre un mode de vie temporel et une utilisation précise du temps » (*ibid.*, p. 130).

L'enracinement dans le lieu se situe à l'échelle globale dans une vision planétaire et au niveau local dans une perspective territoriale. En considérant la terre comme la base spatiale de l'humanité, habiter la terre fait référence à l'espace biophysique et social utilisé individuellement et collectivement (Pineau, 2005). Cette vision renvoie au rapport à la terre et à la façon dont celle-ci est utilisée, exploitée et surexploitée par l'activité humaine. Apprendre à habiter la terre se situe dans le développement d'une conscience planétaire en repensant les relations humains-terre (*ibid.*). De ce point de vue global, le rapport à la terre s'inscrit dans une citoyenneté terrestre et un enracinement dans le cosmos où l'hominisation doit se poursuivre dans un lien inséparable avec la survie de l'humanité (Morin *et al.*, 1993). « La prise de conscience de nos racines terriennes et de notre destin planétaire est une condition nécessaire pour réaliser l'humanité et civiliser la Terre » (*ibid.*, p.116).

Dans une dimension plus locale, l'enracinement est ancré dans le territoire. Ce dernier représente un espace, un lieu, qui s'exprime visuellement dans le paysage. Dans la culture autochtone, « [...] le territoire est le fondement de la vie et la source d'inspiration, d'identité, d'histoire et de sens » (Suzuki *et al.*, 2007, p. 132). Cet enracinement représente un besoin fondamental de l'être humain. « L'enracinement est peut-être le besoin le plus important et le plus méconnu de l'âme humaine » (Weil, 1949, p. 61).

[...] tout être humain a un besoin vital de s'enraciner dans un territoire, de s'en nourrir, de lui appartenir, d'y fabriquer son identité. L'identité se construit à partir du territoire. [...] Sans cet enracinement historique, familial, territorial, alimentaire, culturel, il n'est sans doute pas possible de développer une identité et une assurance; et sans elles, il est impossible de développer une estime de soi et une confiance en soi. Le moi est physique, corporel, territorial, enraciné dans l'espace et le temps (Bouchard *et al.*, 2002, pp. 173-174).

Le territoire est porteur d'une dynamique de vie et d'actions individuelles et collectives qui l'anime, et qui s'appuie sur le concept de territorialité. « La territorialité désigne donc spécifiquement l'ensemble des phénomènes de valorisations individuelles et sociales du territoire, et implique l'enracinement et l'attachement au cadre de vie ou d'action » (Walter, 2009, p. 14). Cet ancrage dans le territoire s'établit également à travers la terre nourricière. Cette terre qui nourrit offre un lien privilégié et fondamental « avec la nature, la terre, le territoire et l'histoire d'un coin de pays [...] Sans cet enracinement physique, territorial et culturel, il ne peut y avoir d'identité personnelle et collective, ni de véritable ouverture aux autres et au monde » (Bouchard *et al.*, 2002, p. 136). Le paysan, acteur privilégié de la terre nourricière, est profondément ancré dans le temps et dans l'espace territorial à travers les rythmes associés aux cycles de vie. Il « [...] vit et travaille au rythme des saisons, lié au temps, attaché au territoire, enraciné dans la terre » (*ibid.*, p. 169). Bureau évoque un « phénomène de résonance » qui relie l'être humain au lieu : « Les lieux se nourrissent des empreintes de l'homme, et ce dernier est habité par les lieux » (Bureau, 1991, p. 16). Ce rapport au lieu et à la terre repose sur deux modes de pensée: l'un sur le principe de différence dans lequel la terre est en support aux humains, et l'autre, sur le principe de l'identité qui s'appuie sur la solidarité et l'interdépendance entre l'humain et la terre (*ibid.*).

Une relation affective se construit avec le lieu dans la manière de s'approprier ce lieu et d'habiter la terre. « Le sentiment d'habiter vient avec la familiarité [...] les gestes répétés, les codes décryptés, les repères incorporés. Tout n'est qu'aisance et reconnaissance, attachement et enracinement » (Cottureau, 2012, p. 19). C'est pourquoi, la terre n'est pas qu'une étendue quantifiable, elle est également un « espace qualifié » (Galvani, 2005, p. 67). Certains lieux, qui unissent et qui inspirent, appellent particulièrement à la « re-naissance » et au ressourcement (*ibid.*). « C'est par son habitat, par l'aménagement de ses champs, de ses vignes, de ses

prairies, par son genre de vie, par la circulation des choses et des personnes que l'homme extériorise sa relation fondamentale avec la Terre » (Dardel, 1952, p. 47). Pour Bidou (2012, p. 8), habiter comme « résider » fait référence à l'occupation d'un domicile ou d'un territoire en tant que « [...] espace de mobilité, d'expression et d'action », alors qu'habiter comme « demeurer » va au-delà de l'occupation d'un lieu, mais « signifie s'attarder à un lieu, évoquant un ancrage physique et temporel ». Orr (1992, p. 130) fait une distinction entre « résider » et « habiter », mentionnant que le résident occupe un lieu temporairement en s'investissant peu et en établissant peu de racines dans ce lieu, alors qu'à l'opposé, l'habitant développe une relation de proximité au lieu, y prend racine et prend soin de ce lieu où il vit.

Par ailleurs, la manière d'habiter un lieu est associée à une dimension sensorielle, imaginaire et symbolique qui est plus subjective et qui permet de communiquer avec le monde : « [...] c'est avec tous les sens que l'on apprend les lieux » (Bureau, 1991, p. 169). Plus encore, l'imaginaire devient une porte d'entrée pour appréhender l'espace :

[...] on a vite fait de reconnaître que c'est vraiment sur l'imagination que se fondent tous nos rapports avec l'espace. On ne peut occuper un paysage sans l'avoir déjà inventé, on ne peut l'aménager sans l'avoir d'abord rêvé, imaginé (*ibid.*, p. 196).

Ce côté subjectif suscite une manière d'habiter en « poète » en explorant un aspect du langage qui se situe au niveau de l'expression de la pensée et de l'esprit (Bureau, 1991). L'être humain « habite le monde en poète, c'est-à-dire en créateur, participant toujours actif à l'évolution du monde » dans un contexte où l'imaginaire humain vient contrebalancer les effets de la domination de la raison (Cottureau, 1999).

Le rapport au lieu apparaît comme une notion intimement liée au rapport à la terre. Le déploiement de cette relation avec le lieu contribue à conserver des repères identitaires qui tentent de disparaître avec la rupture du rapport à la terre.

2.1.2 Rapport à l'environnement

Le rapport à l'environnement est une notion étroitement reliée au rapport à la terre. La notion du rapport à l'environnement se définit en fonction de la représentation du concept d'environnement et dans des relations que l'être humain établit avec cet environnement. La problématique agroalimentaire affecte l'environnement dans lequel l'être humain vit et évolue, tout comme ce dernier établit une relation avec son environnement qui a un impact sur la terre.

Selon Sauvé (1997, p. 45), « [...] l'environnement correspond à l'ensemble des éléments biophysiques du milieu de vie qui interagissent avec les êtres vivants de ce milieu ». Cette conception de l'environnement tient compte non seulement du milieu naturel, mais considère le milieu influencé ou contrôlé par l'humain (*ibid.*). L'environnement est un objet complexe de représentations sociales. Des représentations de l'environnement se construisent à travers les interactions sociales. Elles comportent « des éléments socialement construits et partagés » (Sauvé *et al.*, 2003d, p. 26). Les représentations teintent la manière de percevoir l'environnement. Entre autres, elles ont un impact sur la façon d'appréhender les problématiques agroalimentaires et de se situer vis-à-vis de la terre, de l'agriculture, de la ferme biologique, de l'alimentation. Un lien étroit s'établit entre la représentation de l'environnement, la prise de conscience et l'agir. « Les représentations de l'environnement influencent la prise de conscience environnementale et l'action à l'égard de l'environnement » (Marleau *et al.*, 2010, p. 113). « La façon dont nous

percevons l'environnement influence notre agir, tout comme l'expérience que l'on fait de l'environnement influence notre représentation de ce dernier » (Sauvé *et al.*, 2003d, p. 27).

Sauvé (1997) propose une typologie de l'environnement à partir des représentations sociales plus courantes de l'environnement. Cette typologie est illustrée à la Figure 2.2.

- L'environnement « **nature** » est associé à des valeurs intrinsèques de la nature, d'amour et de respect; sa visée est de créer des liens avec la nature et de développer une sensibilité et un sentiment d'appartenance au milieu naturel. L'éthique est biocentrique.
- L'environnement « **ressource** » se réfère à des valeurs de conservation, de rationalité et de partage équitable; sa visée consiste à gérer l'environnement dans un contexte de développement durable. L'éthique est anthropocentrique.
- L'environnement « **problème** » privilégie des valeurs de responsabilité, d'autonomie, de créativité et de pragmatisme; il vise à acquérir des compétences en termes de résolution de problèmes et d'agir écoresponsable. L'éthique est anthropocentrique.
- L'environnement « **système** » s'appuie sur des valeurs de diversité, de complexité et de rigueur analytique; il cherche à acquérir une pensée systémique et globale afin d'éclairer la prise de décision. L'éthique est celle de la rigueur scientifique.
- L'environnement « **milieu de vie** » est associé à des valeurs d'appartenance, d'esthétisme, de confort et de convivialité; sa visée se situe dans la découverte, l'aménagement et le partage du milieu de vie et dans le développement d'un sentiment d'appartenance. L'éthique est anthropocentrique.
- L'environnement « **biosphère** » s'appuie sur des valeurs de conscience planétaire, de globalité, de solidarité et d'unité; il apporte une vision globale de l'environnement et une conscience planétaire. L'éthique est écocentrique.

- L'environnement « **projet communautaire** » privilégie des valeurs de démocratie, d'esprit critique, d'engagement et d'autonomie, de coopération, de biorégionalisme; il suscite la réflexion dans l'action, l'esprit critique et le travail coopératif. L'éthique est écosociocentrique.

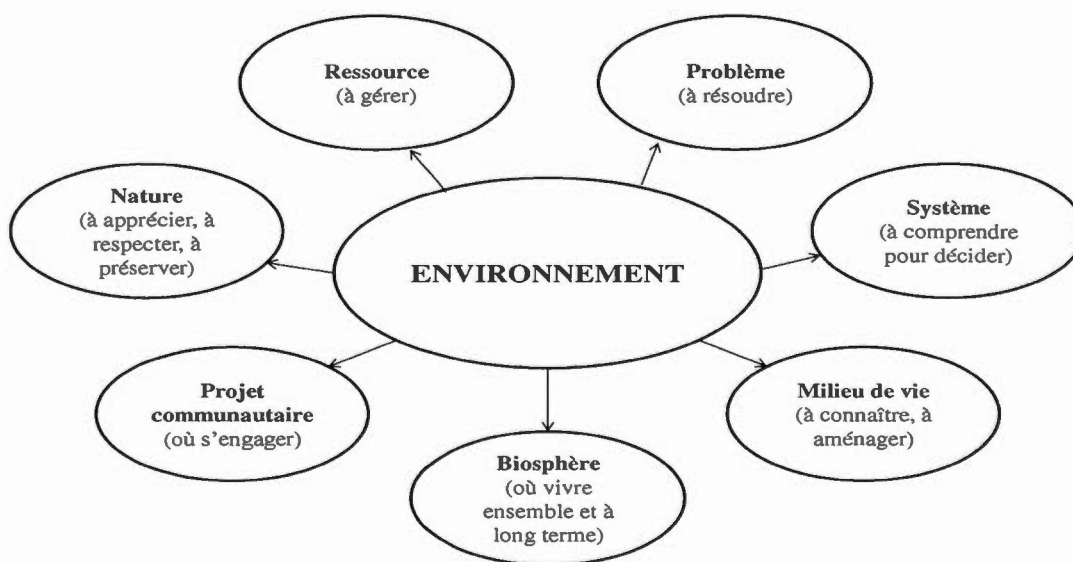


Figure 2.2 - Représentations de l'environnement
(Sauvé, 1997)

Par ailleurs, différents types de relations s'établissent entre l'être humain et l'environnement. Ces relations à l'environnement ont une incidence sur l'environnement lui-même, car la manière d'envisager ces relations peut favoriser un équilibre avec la terre, tout comme elle peut affecter la terre en provoquant une détérioration de celle-ci. Une typologie représente ces différentes relations à l'environnement (Orellana, 2002, pp. 151-152). Elle interpelle les pratiques de la ferme d'agriculture biologique dans le type de relations qu'on peut y entretenir avec l'environnement. La Figure 2.3 illustre cette typologie.

- Les relations **d'exploitation** de ressources naturelles, notamment en agriculture, qui peuvent toutefois mener à une surexploitation.
- Les relations de **consommation**, par l'acquisition de biens de consommation qui peuvent glisser dans une surconsommation et un gaspillage des ressources naturelles.
- Les relations **d'élimination** qui sont reliées à la gestion des résidus provenant des activités humaines, mais dont l'accumulation extensive tend à provoquer un déséquilibre terrestre.
- Les relations **d'occupation** qui transforment l'espace occupé, mais qui peuvent conduire, entre autres, à la dénaturalisation du milieu rural et à l'étalement urbain excessif.
- Les relations **d'aménagement** du milieu de vie qui personnalisent l'occupation du territoire pour le rendre fonctionnel et esthétique, mais qui peuvent cependant entraîner une destruction de ce milieu.
- Les relations **d'identité** qui sont marquées par un sentiment d'appartenance à un milieu de vie.
- Les relations **thérapeutiques** qui se construisent par le contact direct avec la nature ou indirect par le biais de produits provenant de la nature.
- Les relations de type **spirituelles** qui établissent dans un lien symbolique et imaginaire avec la nature.
- Les relations **d'apprentissage et de création** qui se développent à même l'interaction avec l'environnement, ce dernier représentant un espace de construction de savoirs à l'intérieur de la dynamique du milieu de vie.

Ces différentes relations à l'environnement, tout comme l'environnement lui-même nourri de représentations sociales, constituent des éléments étroitement liés au rapport à la terre. La manière dont l'être humain assure une interaction avec son environnement peut avoir autant un effet harmonieux que destructeur sur la terre.

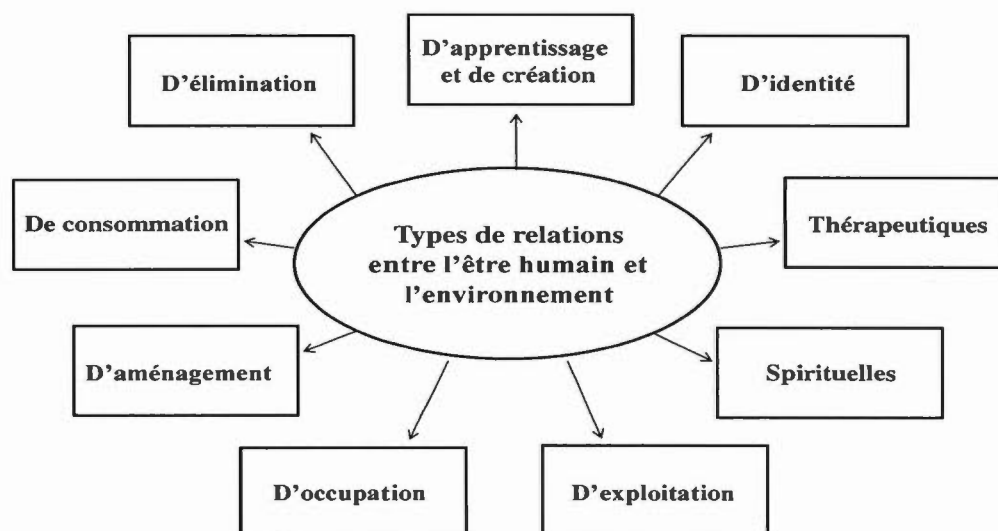


Figure 2.3 - Typologie de relations à l'environnement
(Orellana, 2002)

2.1.3 Rapport à la vie

Le rapport à la vie est associé au rapport à la terre. Il fait référence à toute la dimension du vivant qui imprègne la relation de l'être humain avec les systèmes de vie sur terre. Il prend une signification importante devant la dégradation du lien avec la terre provoquée par une rupture de l'être humain avec les systèmes de vie. Ce rapport à la vie est associé à la notion d'écologie. Le terme « écologie » a été proposé par Ernest Haeckel en 1866 pour désigner la science qui étudie « les interactions des êtres vivants avec leur environnement » (Ramade, 2002, p. 251). Le rapport à la vie s'intéresse, entre autres, aux relations que l'être humain entretient avec la vie, et dans notre contexte, dans le domaine de l'agriculture à travers sa relation avec la terre nourricière et avec les aliments qui en sont issus.

La terre n'est pas une simple étendue mesurable de matières organiques. Elle ne se limite pas à un ensemble d'interactions mécaniques auxquelles l'imaginaire cartésien puis positiviste et enfin économiste ont voulu réduire l'ensemble de l'univers. Avec les sciences de l'écologie, la Terre est redevenue un organisme vivant auquel nous participons, et qui nous nourrit (Galvani, 2005, p. 64).

L'écologie aborde les relations entre les êtres vivants et les relations que ces derniers entretiennent avec les éléments non vivants d'un milieu (Sauvé, 2001a, 2001b). Les interactions dans l'environnement rendent possible la vie sur terre. L'organisation écologique assure cette diversité d'interactions qui se situent aux niveaux suivants : l' « espèce », unité fondamentale pour classer les êtres vivants; la « population », groupe d'une même espèce dans un espace déterminé; la « communauté biotique », ensemble des populations dans un milieu; l' « écosystème », ensemble systémique composé de la communauté biotique d'un milieu et de ses éléments non vivants ou abiotiques; la « biosphère », ensemble d'écosystèmes en interrelation (Sauvé, 2001a, pp. 57-58). La biodiversité qui résulte de ce fonctionnement écologique est essentielle pour le maintien et l'évolution de la vie sur terre. « [...] la diversité des espèces à l'intérieur de chaque écosystème contribue au maintien de l'équilibre et de la stabilité à l'intérieur d'une communauté » (Suzuki *et al.*, 2007, p. 225).

La vie se développe grâce à un phénomène cyclique. « Les systèmes naturels sont étroitement tissés et décrivent des boucles » (*ibid.*, p. 214). Le réseau d'interactions alimentaires, appelé « chaîne alimentaire » ou « chaîne trophique » assure le maintien de la vie en répondant au besoin essentiel des êtres vivants de se nourrir. Il met en relation les producteurs, les consommateurs et les décomposeurs dans un cycle naturel. À la base de ce réseau, les « producteurs », ou végétaux, produisent la matière en captant l'énergie solaire par processus de photosynthèse. Cette matière servira à nourrir les consommateurs. Les décomposeurs assimileront les résidus en les transformant en substances que les producteurs utiliseront à leur tour pour produire à nouveau la matière (Sauvé, 2001b, pp. 59-60).

Dansereau (1994) reconnaît l'écosystème comme l'unité fondamentale de l'environnement. Six niveaux trophiques permettent d'illustrer un écosystème : la minérotrophie, la phytotrophie, la zootrophie herbivore, la zootrophie carnivore, l'investissement dans une visée d'utilisation durable et le contrôle au sens de capacité dominante; ces différents niveaux représentent le parcours de la chaîne alimentaire du minéral à l'animal, ainsi que le flux d'énergie qui anime ces niveaux et qui favorise l'échange entre eux, et dont la charge de chaque niveau varie selon les caractéristiques de chaque écosystème (Dansereau, 1973, 1994).

Dansereau (1973) s'est aussi penché sur les distinctions entre écosystèmes et, parmi les différents écosystèmes naturels, ruraux ou urbains, il considère que les écosystèmes naturels doivent devenir des points de repère dans la nature pour les écosystèmes ruraux et urbains, car ce sont les seuls qui établissent une relation avec le temps à travers les processus évolutifs et écologiques. Dans ce système, l'être humain est intégré à l'évolution de la vie sur terre. Il a besoin de la terre et de ses formes de vie pour assurer sa survie.

L'air, l'eau, la terre et le feu sont les éléments qui sont à la base de toute vie. En association avec la totalité de la vie. Ces éléments entretiennent la planète, la gardent propice à la vie. En explorant tour à tour chaque élément, en nous penchant sur ses origines, sa fonction sur la planète et notre intime rapport avec lui, nous commencerons à comprendre notre indissoluble lien avec le centre (Suzuki *et al.*, 2007, p. 60).

Le rapport à la vie s'exprime dans la relation de l'être humain à toutes formes de vie sur terre. Il s'exprime à travers les « relations qu'ont les êtres humains entre eux et avec les autres éléments de leur environnement » (Sauvé, 2001a, p. 56). Une dimension globale et planétaire relie l'être humain à la vie terrestre. Cette relation s'inscrit dans un lien cosmologique à la vie. « Naître, grandir, vieillir, mourir, renaître avec chacune de ses plantes... le geste participe à la cosmo-biologie de la vie »

(Cottureau, 2005, p. 93). Les manifestations d'une relation profondément humaine et sensible à toutes formes de vie sur terre s'expriment dans la culture amérindienne. Ici, la conception autochtone du monde appréhende la vie dans une dimension holistique. « La réalité du monde, [c'est] quelque chose de profondément inscrit dans la vie, quelque chose qui meut et qui équilibre le Tout, quelque chose d'idéal, de global et de transcendantal » (Rouillard, 2001, p. 173). Cette vision conduit à la croyance profonde « [...] que la vie sait où elle va et qu'en la suivant, en l'imitant, en la laissant couler, l'homme s'auto gouvernera vers son plus grand bien » (*ibid.*, p. 174).

Le rapport à la vie se manifeste à travers la relation des êtres humains avec la nature et avec la terre nourricière. « [...] cette terre nourricière est le principe premier sans lequel rien d'autre ne peut advenir » (Rabhi, 2008, p. 63). La relation s'établit dans un lien avec la terre en tant que matière solide, concrète et palpable. « En remettant les pieds sur terre et en nous reconnectant à la nature, nous pouvons retrouver le goût de ce lien si vital et le sentir en nous » (*ibid.*, p. 89). La terre : « [...] c'est un être vivant qui exige des manières de l'approcher, subtiles, elle est un corps vivant que l'on nourrit, soigne, prive ou laisse reposer » (Salmona, 1994, p. 220). Le rapport à la vie est ancré dans le lien étroit entre la terre nourricière et la vie.

Quelle satisfaction de la voir pleine de vie, après des années de demi-sommeil!
 Quelle satisfaction de la voir porter de belles récoltes! Cet hiver, elle continuera son travail de lente décomposition pour que, le printemps venu, elle soit prête à faire jaillir la vie (Massuard, 2014, p. 45).

[...] Des millions de vies latentes, qui attendent, patientes comme des graines, et que nous avons le pouvoir et le devoir de faire germer. Elles verdiront et fleuriront les champs, elles emmagasineront l'énergie du soleil, elles porteront des fruits pour continuer le grand cycle de la vie (*ibid.*, p. 191).

L'agriculteur biologique cultive la terre, vit et travaille en harmonie avec la nature. Il a un lien privilégié avec le foisonnement et la fragilité de la vie sur terre.

Il se perçoit comme faisant partie intégrante de la nature, de ses lois et de ses rythmes, et non comme son maître. Il cherche à la connaître et à s'y allier. Il la cultive, il ne l'exploite pas. La nature est sa mère, non son objet ou sa propriété. [...] Son rapport à la vie et à la nature n'est pas cérébral ou spéculatif; il est physique, corporel et vital. Il crée littéralement sa vie, sa nourriture, son habitat, son héritage, sa relation au monde (Bouchard *et al.*, 2002, p. 169).

La relation avec la terre nourricière ramène non seulement à un rapport à l'agriculture, mais à une relation essentielle entre l'agriculture et l'alimentation qui est incarnée dans un lien avec la vie et avec le besoin fondamental de se nourrir. « [...] la Terre est vivante et vivifiante, puissance de fécondité, [elle est] le potentiel de vie et de nourriture qui transmet aux hommes sa propre subsistance » (Dardel, 1952, pp. 65-66).

On a beaucoup de difficultés à prendre véritablement conscience, à sentir véritablement que l'agriculture, le soin de la terre dont il résulte des aliments et des paysages sains, constitue le fondement de notre vie, notre alimentation et notre travail [...] Et pourtant, à chaque repas nous avons l'occasion de constater que notre existence même et notre force de travail proviennent et dépendent de notre possibilité de nous nourrir (Mouvement de Culture Bio-Dynamique, s.d.).

Ce rapport à l'alimentation est étroitement lié au un rapport à la vie et à la terre. D'une part, la nourriture « qui nous garde en vie a jadis été elle-même vivante, et toutes les denrées d'origine terrestre viennent directement ou indirectement du sol » (Suzuki *et al.*, 2007, p. 130). D'autre part, ce rapport que l'être humain entretient avec l'alimentation a quelque chose de profondément intime par le fait que la nourriture est ingérée par le corps et constitue une source d'énergie vitale (*ibid.*). « Manger doit être

un plaisir, une célébration et une communion avec la vie sous toutes ses formes » (Robbins, 1990, p. 13).

Finalement, la relation avec la vie se développe dans la perspective de « prendre soin », que Wells et Gradwell (2001) appellent « the ability to care ». Il s'exprime dans le souci, la sollicitude et les soins en termes de « faire attention à », « s'occuper de » (Bachelart, 2009), dans la sensibilité qui conduit à un agir socio-écologique dans la relation avec la vie, les personnes et le milieu (Wells *et al.*, 2001).

Dans une perspective écologique, le « *care* » comme une pratique morale de la réflexion éthique s'exprime dans les conduites qui contribuent à renforcer les liens entre les humains et les non-humains, à comprendre nos interdépendances avec nos milieux de vie et à ce que l'on appelle communément la nature (Bachelart, 2009, p. 36).

Cette façon de « prendre soin » de la terre suppose de vivre intimement avec la terre, à travers une relation qui implique un intérêt mutuel, une interdépendance, une familiarité, de l'affection et une dose de « prendre soin » (Berry, 1991).

2.1.4 Rapport au monde

Le rapport au monde est une autre notion associée au rapport à la terre qui situe l'être humain dans une dimension plus globale avec la terre. Ce concept du rapport au monde définit l'être-au-monde et les multiples relations qu'il établit dans ce monde, notamment le lien entre nature et culture qui s'imprime dans le territoire et interpelle le domaine de l'agriculture biologique.

Le rapport au monde s'inscrit dans une façon d'habiter le monde en se situant autant dans le monde-planète que dans le monde-à-soi, ces deux mondes étant « vastes » et « intégrateurs l'un de l'autre » (Bidou *et al.*, 2012). Le monde-planète établit une relation humaine à la terre par le biais de l'écoumène. Ce dernier fait référence à « la relation de l'humanité à l'étendue terrestre [...] c'est la Terre en tant que nous l'habitons. Plus encore: en tant que lieu de notre être » (Berque, 1996, pp. 12-13). Quant au monde-à-soi, il « [...] englobe l'être constitué des réseaux de significations tissés au fil de la vie et des expériences, sans frontières précises, et qui excluent ce qui n'est pas porteur de sens » (Bidou *et al.*, 2012, p. 10).

Le rapport au monde se conçoit dans une vision de l'être-au-monde qui agit dans, avec et sur le monde. « [...] plus qu'un être dans le monde, l'être humain est devenu une présence dans le monde, avec le monde et avec les autres » (Freire, 2006, p. 36). Cette présence dans le monde induit que l'être humain ne s'adapte pas, mais s'insère, qu'il ne peut rester neutre (*ibid.*).

Cette expression « être-au-monde » permet de réaliser que l'être n'est rien sans le monde dans lequel il vit, et que ce monde est bien composé de l'ensemble des êtres qui le peuplent. Se pencher sur l'être-au-monde c'est entrer dans ce qui forme la relation de chacun à son entourage (Cottureau, 1999, p. 10).

Le rapport au monde se définit à travers les relations que l'être entretient avec son environnement, qui peuvent être perçues sous l'angle d'un échange réciproque avec l'environnement.

Parler d'être-au-monde, c'est alors pointer les multiples interactions qui se jouent entre l'être et son environnement, interactions formantes, déformantes, transformantes, tant pour l'être que pour l'environnement. L'être reçoit de l'environnement tout autant qu'il agit sur l'environnement. Percevoir, penser, agir et constituer « son » monde au fil du temps » (Bidou *et al.*, 2012, p. 10).

Pour Cottureau (2001b, pp. 61-63), l'être-au-monde s'inscrit dans un ensemble de systèmes complexes réunissant des éléments entre eux, qui souvent, restent déconnectés les uns des autres. Ces systèmes complexes évoluent dans le monde, notamment en interpellant le domaine de l'agriculture biologique à travers les pratiques de ferme :

- le « complexe instrumental le corps/le cœur/l'esprit », qui permet de « comprendre » le monde avec trois modes de perception « intégrés les uns aux autres et intégrateurs du monde à soi et de soi au monde »;
- le « complexe de la pensée rationnelle/symbolique/imaginaire », qui favorise l'appréhension du monde dans une logique rationnelle et objective, mais également à travers une dimension imaginaire et symbolique plus subjective;
- le « complexe temporel passé/présent/futur », qui situe l'humain dans la mouvance du temps, notamment dans le cours de l'histoire et dans le cycle de la vie;
- le « complexe ontologique personnalisation/socialisation/écologisation », par lequel l'humain se développe à la fois par lui-même, avec les autres et avec le monde physique;
- le « complexe cognitif savoirs formels/savoirs pratiques/savoirs existentiels », où l'ensemble de ces savoirs conduit l'humain dans un rapport au monde.

L'ensemble de ces complexes met en interrelation des éléments qui situent l'être humain dans son rapport au monde et qui, lorsqu'ils sont reconnectés les uns aux autres, peuvent susciter une prise de conscience écologique (*ibid.*).

Par ailleurs, le rapport au monde s'exprime par le lien étroit qui se construit entre la nature et la culture. « Tout un univers symbolique a émergé de ce lien, contribuant ainsi à créer un sentiment d'identité et d'appartenance au milieu, lequel constitue le point de départ et d'enracinement de la trajectoire humaine » (Sauvé, 2001a, p. 28). Dans l'histoire de l'humanité, les différentes cultures se sont constituées à travers une relation de proximité avec l'environnement naturel, mais qui est de plus en plus

évacuée dans la société actuelle basée sur la consommation et le matérialisme (Sauvé, 2001a).

Il y a donc des cultures qui font l'apartheid de la nature, qui ne la supportent pas, qui ont besoin de s'en séparer, de la dominer. Il y en a d'autres qui, sans renoncer à modifier le milieu, ont choisi la coopération, l'équilibre. Les premières sont fières de leurs terres nues et infinies. Les deuxièmes sont attachées sentimentalement à leurs chemins et à leurs bois (Terrasson, 1988, p. 16).

Le territoire est non seulement porteur d'un rapport au lieu, décrit dans la section précédente, mais comme il est empreint d'une culture et d'une histoire qui lui est propre, il se situe également dans un rapport au monde. La biorégion évoque un lieu géographique physique qui est imprégné de l'histoire et de la culture de la région. Ce lieu revêt une dimension naturelle et sociale qui en fait un lieu de vie qui s'enracine autant dans l'histoire naturelle que culturelle (Nozick *et al.*, 1995). La biorégion renvoie à un biorégionalisme, un mouvement socio-économique, qui valorise la relation entre les humains et leur milieu de vie (Sauvé *et al.*, 2003c).

[...] le territoire [est] à la fois comme l'inscription manifeste de l'homme dans l'environnement et comme un espace existentiel marqué culturellement, dont les composantes et la structure jouent un rôle diffus, mais déterminant sur une façon d'être au monde, à soi et aux autres, ainsi que sur la manière de se comporter dans l'espace et de se situer dans le temps (Partoune, 2012, p. 105).

Ce lien entre nature et culture interpelle particulièrement le domaine de l'agriculture biologique dont le déploiement de ses particularités socio-culturelles cherche à s'harmoniser avec l'équilibre naturel de la vie sur terre. Ce lien étroit se caractérise par la richesse de son histoire, de sa culture et de ses savoirs. Bouchard souligne que la réalité de l'agriculture biologique est porteuse d'une dimension culturelle et sociale (Bouchard *et al.*, 2002) qui incarne « une manière de vivre et un rapport à la nature »

(Bouchard, 2014, p. 98). « [Les agriculteurs] ont une philosophie de la vie quotidienne liée aux « empreintes » de leur travail : ils valorisent l'éphémère et la fragilité-mobilité du monde et du vivant » (Salmona, 1994, p. 286).

La culture amérindienne est particulièrement imprégnée de ce lien nature-culture. Pour le peuple amérindien, l'humain habite la nature en faisant partie de la trame de vie au sein de laquelle il apporte l'ensemble de ses connaissances et de sa culture (Rouillard, 2001). « La Terre Mère, comme l'âme de la vieille maison, représente au sens strict et figuré notre chez-nous, notre milieu intime de vie » (*ibid.*, p. 156). Le rapport au monde fait ressortir ce lien étroit entre la nature et la culture : « [...] l'idée de nature et de culture comme une seule et même visée, comme une seule et même éducation » (*ibid.*, p. 174). La vision de l'être-au-monde est basée sur la relation entre le monde humain et le monde naturel par le biais du mode de vie et de l'éducation (Galvani, 2005). Le rapport au monde s'établit « sur le modèle d'une véritable osmose » dans lequel « [...] l'esprit humain cherche [...] à se confondre avec le monde pour le comprendre de manière intrinsèque » (Rouillard, 2001, p. 148). Le rapport au monde « se construit au niveau sensible et imaginaire avant d'être rationnel », ce qui suppose de s'attarder à la « dimension existentielle » (Galvani, 2001, p. 85). « Le monde est posé dans un rapport non pas d'extériorité, mais de contact » (*ibid.*, p. 90). La culture amérindienne s'appuie sur une mythologie intégrant la nature dans toutes ses dimensions. Dans les mythes, tout comme dans la réalité quotidienne, « le monde n'est pas conçu en dehors de soi » (*ibid.*, p. 89). Les animaux ne sont pas considérés comme des objets, mais comme des peuples au même titre que le peuple des humains, « avec lesquels le dialogue est nécessairement permanent » ; et la nature est liée à la culture, ce qui signifie que « le monde naturel n'est pas un au-delà de la culture ou de la conscience humaine » (*ibid.*, p. 90). Ce rapport de proximité avec le monde mène à l'enracinement de l'être-au-monde (Galvani, 2005).

Finalement, l'être humain est connecté au monde à travers de multiples relations. Il tente d'établir un lien avec les autres êtres vivants, agit dans, sur et avec son environnement et s'enracine dans un lieu et un territoire. Son rapport à la terre intègre donc un rapport au lieu, à l'environnement, à la vie et au monde.

2.1.5 Développement de la conscience écologique

Jusqu'à présent, le concept du rapport à la terre a été défini et caractérisé à travers les notions de rapport au lieu, à l'environnement, à la vie et au monde. Ce rapport à la terre est au cœur de la problématique de détérioration de la terre décrite dans la section 1.1. Face à cette problématique, il ne s'agit pas uniquement d'identifier les fondements du rapport à la terre, mais également de se questionner sur les facteurs qui peuvent contribuer à sa reconstruction. Pour recréer le rapport à la terre, il est essentiel que la conscience écologique naisse et se développe. Cette section jette les bases de la conscience et, plus particulièrement de la conscience écologique, identifie des situations d'éveil de la conscience en lien avec la nature et l'agriculture, puis identifie des éléments qui peuvent transformer la conscience écologique en agir environnemental.

2.1.5.1 Conscience

Selon le dictionnaire actuel de l'éducation, la conscience se définit comme suit : « intuition, sentiment intime de percevoir lucidement une réalité extérieure ou intérieure à soi » (Legendre, 2005, p. 281). La conscience permet de se définir en tant qu'individu et de se percevoir comme étant distinct des autres. « En tant qu'individus conscients, nous n'évoluons pas seulement dans notre environnement : nous

comprenons que nous en faisons partie, que nous pouvons agir sur lui et avec lui » (Murphy, 2001, pp. 90-91).

La conscience porte une dimension individuelle et collective. Il existe une corrélation entre la conscience individuelle et la conscience collective où l'une a pour effet d'alimenter l'autre. Une hausse de la conscience individuelle favorise l'augmentation de la conscience collective et inversement lorsque la conscience collective s'élève, elle contribue à accroître la conscience individuelle (Leroux, 2005).

Par ailleurs, la connaissance est liée à la conscience. L'être humain doit être dans un état de conscience pour apprendre. « Il faut d'abord la conscience avant toute connaissance. Ce n'est donc pas la connaissance qui produit la conscience, mais la conscience qui produit une connaissance valable » (*ibid.*, p. 282). Les connaissances acquises peuvent contribuer à consolider conscience, mais ce processus n'est pas automatique. Cela suppose une réflexion sur les connaissances. « Il faut aussi les interpréter. Il faut voir les relations entre elles, percevoir comment elles forment un tout, découvrir leur sens profond. En un mot, structurer ces connaissances » (*ibid.*, p. 281). C'est en termes de « causalité circulaire » que Leroux décrit « l'influence mutuelle » entre « la connaissance [qui] est structurée dans la conscience et la conscience [qui] est stabilisée par la connaissance » (*ibid.*) (Figure 2.4).

Par ailleurs, la conscience se situe dans une relation avec le monde. « Relations où la conscience et le monde entrent en jeu simultanément. La conscience ne précède pas le monde, et, inversement, le monde ne précède pas la conscience » (Freire, 1974/1977, p. 64). La conscience ouvre non seulement les portes de la connaissance, mais donne accès à tout un monde : « [...] langage, objectivité, connaissance, curiosité, apprentissage créatif, action subjective, motivation intérieure, espoir, intention et libre choix - bref, un univers où nous pouvons jouer un rôle actif » (Murphy, 2001, p. 91).

La conscience permet de faire des liens entre l'objectivité et la subjectivité (Murphy, 2001). Dans ce sens, la conscience permet de prendre conscience de soi, mais aussi de ses rapports avec les autres et l'environnement, le milieu de vie (Marleau *et al.*, 2010, p. 89). La conscience relie les dimensions personnelle, sociale et environnementale, et implique une conscience de soi, une conscience sociale, une conscience environnementale ou écologique (*ibid.*).

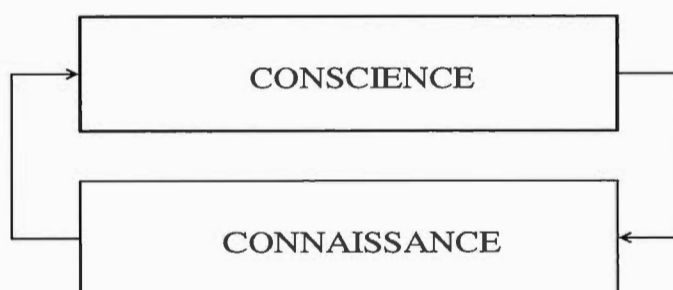


Figure 2.4 - Influence mutuelle entre la conscience et la connaissance (Leroux, 2005)

2.1.5.2 Conscience écologique

La notion de conscience dans une perspective écologique devient particulièrement significative dans la construction du rapport à la terre. « L'écologie est la science des communautés, et la conscience écologique est donc l'éthique de la vie en communauté » (Leopold *et al.*, 2013, pp. 152-153). La conscience écologique se définit également comme étant :

[...] l'appréhension de l'interdépendance des êtres vivants entre eux et avec leur milieu, de l'impact des activités humaines sur les écosystèmes, et par conséquent, de la responsabilité humaine à l'égard de la préservation de la richesse et de l'équilibre des milieux de vie (Sauvé, 1997).

« La « conscience écologique » nous apprend que les humains ne sont que des membres de la communauté biotique, des « citoyens biotiques » plutôt que des conquérants de la nature » (Des Jardins, 1995, p. 217). Ainsi, la conscience écologique induit que l'humain n'est plus considéré dans une position dominante sur la terre, mais en interdépendance avec celle-ci. Elle renvoie à un sentiment de responsabilité vis-à-vis de la terre entre soi-même et les autres, entre soi-même et le monde.

La conscience est probablement ce lieu intime où chaque être humain peut en toute liberté prendre la mesure de sa responsabilité à l'égard de la vie. Il peut alors, si telle est sa volonté, définir les engagements actifs que lui inspire une véritable éthique de vie pour lui-même, pour ses semblables, pour la nature et pour les générations à venir (Rabhi, 2008, p. 52).

Dans la pensée amérindienne, une conscience du monde englobe une conscience de l'équilibre entre toutes formes de vie et un sentiment de responsabilité vis-à-vis de la terre dans une perspective de régénérescence globale et perpétuelle de celle-ci.

Être conscient du monde, c'est être conscient du fonctionnement interne qui assure la régénérescence globale et perpétuelle. Être conscient du monde, c'est être conscient de l'équilibre et donc de l'importance vitale et toutes les places autour du cercle. [...] Mais, une conscience aiguë est aussi le théâtre d'un puissant sentiment de responsabilité à l'égard du Tout (Rouillard, 2001, p. 160).

2.1.5.3 Éveil de la conscience écologique

Il existe de nombreuses situations qui suscitent des interactions dans le monde et qui contribuent à éveiller la conscience écologique. Le contact avec la nature et les expériences pratiques en agriculture biologique en sont des manifestations.

D'après Cottureau (2005), le contact avec la nature contribue à faire germer la conscience écologique. Celle-ci se développe chez l'individu grâce à un processus de réversibilité interne et un autre de réversibilité externe. Ces processus représentent :

[...] deux mouvements qui sont nécessaires au développement de la responsabilité environnementale : un premier qui permet, dans l'enfance, d'établir un lien entre la subjectivité et l'objectivité, un second qui, plus tard, crée des passerelles cohérentes entre le monde propre de l'individu et le monde social (Cottureau, 2005, p. 94).

Les racines de la conscience écologique se trouvent, notamment, dans l'enfance à travers les expériences en nature par lesquelles un équilibre entre le symbolique et l'objectif est assuré grâce à la réversibilité interne. « L'imaginaire s'enrichit de l'expérience concrète, et la connaissance objective s'enrichit de l'évocation symbolique » (*ibid.*, p. 96). Toutefois, la réversibilité interne ne suffit pas pour éveiller la conscience écologique. Celle-ci ne peut se développer que lorsque la réversibilité externe surgit, c'est-à-dire lorsque la connexion s'opère entre le monde personnel, sensible, et le monde social, manifestant sa vision de la réalité (*ibid.*).

Explorer les liens biologiques, symboliques, affectifs, économiques, anthropologiques qui nous associent aux autres et à la nature aiderait au développement de la conscience écologique; une conscience écologique non pas réduite à la découverte des problèmes d'environnement, mais globalisée au sentiment d'appartenir de façon écologique et, à ce jour, vitale, à un habitat, que l'on appelle [...] « Terre-patrie » (Morin *et al.*, 1993) ou « biosphère » (Cottureau, 2001b, p. 61).

Par ailleurs, à travers ses pratiques du jardinage écologique, l'agriculture biologique « peut devenir un puissant connecteur pour la conscience écologique » (Gagnon *et al.*, 2013, p. 192). L'expérience pratique permet de reconnecter avec l'environnement, l'agriculture et la terre nourricière en rendant plus concret les phénomènes

écologiques comme le cycle annuel du jardin en tant qu'écosystème, le cycle de vie et la croissance des végétaux (*ibid.*).

L'expérience pratique du jardinage rend plus évidentes les relations entre les qualités écologiques des pratiques culturelles, les qualités de l'environnement, les qualités des aliments et la santé [et] conduit à un fort sentiment de réciprocité entre soi et le monde. Les connexions vitales qui nous relient au monde y sont évidentes (Gagnon *et al.*, 2013, p. 190).


« Avoir conscience, ne serait-il pas avant tout aimer, prendre soin, s'émerveiller? » (Rabhi, 2008, p. 59), et pourvoir au déploiement de la solidarité, du respect de la vie, de la gratitude, de la modération et de la beauté (*ibid.*).

2.1.5.4 Conscience écologique et agir environnemental

La conscience écologique se développe dans un processus de réflexion qui doit se poursuivre pour atteindre l'agir environnemental. La prise de conscience écologique doit comporter un niveau de conscience critique qui implique une dimension réflexive, morale et éthique (Marleau *et al.*, 2010). L'agir fait référence à une conduite, qui se définit en termes d'action réfléchie et délibérée, plutôt qu'en un comportement qui représente une habitude ou un réflexe (Sauvé *et al.*, 2003e). Aussi, l'agir environnemental responsable doit reposer sur un ensemble de valeurs qui s'appuient sur une éthique environnementale. C'est pourquoi l'analyse, la clarification et la révision des valeurs est une étape nécessaire pour assurer une cohérence entre les valeurs et l'agir environnemental (*ibid.*). Le Tableau 2.1 représente ce processus de réflexion.

Finalement, la conscience écologique représente un concept clé pour la reconstruction du rapport à la terre. Mais l'éveil de la conscience écologique, qui est nécessaire, doit s'appuyer sur un ensemble de valeurs qui reposent sur une éthique environnementale.

Tableau 2.1 - De la conscience écologique à l'agir environnemental

| Processus de réflexion | Étapes |
|--|--|
| De la pensée critique et éthique  à une conduite réfléchie et délibérée | Éveil de la conscience écologique Construction de connaissance valable Consolidation de la conscience écologique |
| | Analyse, clarification et révision de valeurs appuyées sur une éthique environnementale |
| | Agir environnemental responsable |

2.1.6 Éthique environnementale

L'éthique environnementale est une notion clé du rapport à la terre. Elle donne un cadre pour un agir environnemental dans une perspective de reconstruction du rapport à la terre.

L'éthique « [...] fait référence à l'adoption d'un système de valeurs qui vont influencer l'agir » (Sauvé *et al.*, 2003e, p. 41). En éducation, elle « peut être considérée comme un processus d'interrogation et de pensée critique » (Bachelart, 2009, p. 37). Elle s'appuie sur le « développement d'une « compétence éthique », c'est-à-dire d'une

compétence à mener un processus conduisant à un choix de valeurs appropriées » (Sauvé *et al.*, 2003e, p. 46).

Le champ notionnel de l'éthique environnementale positionne l'être humain dans son rapport à la terre. Il s'appuie sur la pensée de plusieurs auteurs.

L'éthique de la terre : elle fait passer l' « Homo sapiens » du rôle de conquérant de la communauté-terre à celui de membre et citoyen parmi d'autres de cette communauté (Leopold, 1949/2000, pp. 258-259). « [...] l'éthique de la terre est parfaitement non anthropocentrique. Dans la communauté écologique, les humains n'ont pas de statut privilégié. De « conquérants », ils deviennent de simples membres » (Des Jardins, 1995, p. 220).

L'éthique universelle de l'être humain : elle fait référence à « l'éthique en tant que marque de la nature humaine, en tant que quelque chose d'absolument indispensable à la sociabilité humaine, au vivre ensemble » (Freire, 2006, pp. 35-36).

L' « anthropo-éthique » : elle fait état de l'éthique à partir de la conscience que l'être humain « est à la fois individu, partie d'une société, partie d'une espèce ». Cette « triple réalité » induit que le développement humain comporte « le développement conjoint des autonomies individuelles, des participations communautaires et de la conscience d'appartenir à l'espèce humaine » (Morin, 2000, p. 16).

L'éthique de l'environnement : elle fait référence à un ensemble de valeurs qui se dégage de la réflexion et de l'agir face au rapport au monde. Le développement d'une éthique de l'environnement repose sur « la nécessité du respect de la vie, du respect de soi, du respect d'autrui, du respect des générations futures et du respect de la

nature » (Sauvé *et al.*, 2003e, p. 113). Les positions éthiques s'appuient sur des valeurs qui donnent la priorité, soit à l'être humain, à la vie ou aux systèmes de support à la vie (*ibid.*).

- Les valeurs axées sur l'être humain font référence à une « **éthique égocentrique** », centrée sur soi-même et sur le « chacun pour soi », mais aussi à une « **éthique anthropocentrique** », centrée sur l'espèce humaine (*ibid.*, p. 52). L'éthique anthropocentrique accorde une place centrale aux humains, laissant une valeur à la nature uniquement pour ce qu'elle peut rapporter; en fait, les humains se situent en dehors de la nature (Rousseau, 2013).
- Une « **éthique sociocentrique** » privilégie également les valeurs associées à l'être humain, mais elle est orientée sur la valeur du groupe social qui dépasse l'individualisme et la préoccupation de l'espèce humaine (Sauvé *et al.*, 2003e, p. 54).
- Quant aux valeurs associées à la vie, elles se rapportent à une « **éthique biocentrique** », qui est centrée sur chacune et sur l'ensemble des espèces vivantes (*ibid.*, p. 52). L'éthique biocentrique situe les humains à l'intérieur de la nature et « considère tous les êtres vivants sur le même pied d'égalité. » (Rousseau, 2013, p. 286).
- Les valeurs liées aux systèmes de support à la vie s'appuient sur une « **éthique écocentrique** » qui est « centrée sur l'ensemble des êtres vivants et non vivants en interrelation au sein des écosystèmes ou milieux de vie » (Sauvé *et al.*, 2003e, p. 53). L'éthique écocentrique, qui insère les humains à l'intérieur de la nature, « considère que les humains font partie d'un système où sont entremêlés des aspects naturels et sociaux » (Rousseau, 2013, p. 286).

L'éthique de l'espace : elle se développe à partir du lieu d'existence et de vie. « C'est de ce « lieu », base de notre existence, que, nous éveillant, nous reprenons conscience du monde et que nous sortons à sa rencontre [...] pour y œuvrer » (Dardel, 1952, p.

56). C'est également de ce lieu que se développe une « éthique de l'espace » qui invite au dépassement « ...d'une morale du chacun pour et chez soi », à un « habiter le Monde sans le rendre pour d'autres, pour tous les autres, et pour soi-même parmi eux, inhabitable » (Lussault, 2005, p. 19).

L'éthique du « prendre soin » ou de la sollicitude : elle s'inscrit dans une perspective morale qui conduit à des pratiques éthiques dans un souci pour la terre, les personnes et la communauté (Wells *et al.*, 2001). Elle ramène à un devoir moral vis-à-vis de la terre; « [...] respecter et prendre soin de la terre à laquelle nous devons notre vie et notre survie » (Rabhi, 2008, p. 89). Il s'agit de « [...] non plus dominer la terre, mais soigner la terre malade, l'habiter, l'aménager, la cultiver » (Morin *et al.*, 1993, p. 213). Il y a manifestation d'amour, de respect, d'admiration et de considération de la terre pour sa valeur autre qu'économique (Leopold, 1949/2000).

L'éthique de la responsabilité : pour qu'une relation éthique à la terre se développe, il est essentiel que la conscience écologique surgisse avec la conviction profonde de respect et de responsabilité vis-à-vis la santé de la terre (*ibid.*). Une éthique de responsabilité implique une responsabilité de savoir, d'être et d'agir (Sauvé *et al.*, 2003e).

L'éthique de l'alimentation : elle se manifeste à travers le rapport qu'établit l'être humain à son alimentation. Manger est une question éthique et politique qui implique de faire des choix. « Et ces choix ont des conséquences sur l'environnement, sur le bien-être des animaux, sur la faim dans le monde et sur la vie des travailleurs. Manger, c'est aussi poser des gestes éthiques » (Desaulniers, 2011, p. 18). L'alimentation se situe dans différentes positions éthiques (Sauvé, 2009, pp. 157-158).

- Une « **éthique égocentrique** » fait référence à l'alimentation saine associée à la préoccupation pour le maintien d'une santé physique et mentale.
- Une « **éthique sociocentrique** » est basée sur une préoccupation de justice alimentaire qui est reliée à la sécurité alimentaire, au partage équitable des ressources, à l'économie locale et biorégionale, à la souveraineté alimentaire.
- Une « **éthique biocentrique** » est centrée sur le vivant et fait référence au respect de la vie et de celle des animaux, au maintien de la biodiversité, au lien avec le vivant dans l'acte de manger.
- Une « **éthique écocentrique** » est une dimension écosystémique qui se situe dans les liens entre la santé humaine et celle des écosystèmes, le local et le global. « Manger nous inscrit dans une dynamique écosystémique, comme partie prenante des flux et cycles, partageant une responsabilité globale » (Sauvé, 2009, p. 158).

En guise de conclusion de cette section, rappelons que ce réseau notionnel du rapport à la terre constitue une dimension essentielle du cadre théorique. Les rapports au lieu, à l'environnement, à la vie et au monde s'appuient sur le développement d'une conscience écologique et d'un cadre éthique environnemental. Ces relations apparaissent comme des voies à explorer pour la reconstruction du rapport à la terre devant la dégradation terrestre engendrée par un modèle de développement sans limites.

2.2 Fondements de l'agriculture biologique

L'agriculture biologique représente une alternative sociale et environnementale en réponse au type de développement et à la croissance excessive des activités humaines, notamment au niveau de l'agriculture industrielle et intensive. Comme l'objet de cette recherche est l'éducation relative à l'environnement en contexte de ferme biologique,

il apparaît essentiel de parcourir le domaine de l'agriculture biologique dans le cadre théorique pour en connaître ses origines, sa définition, ses différentes approches, son contexte rural et sa vision du monde, afin de tenter de mettre en évidence le potentiel éducatif de la ferme biologique pour le développement du rapport à la terre.

Il y a de ça plus de 10 000 ans, les êtres humains ont compris que les semences déposées dans le sol se transformaient en plantes leur étant utiles (Suzuki *et al.*, 2007). C'est ainsi que l'agriculture s'est développée depuis plusieurs milliers d'années en réponse à un besoin de se nourrir (Mazoyer *et al.*, 2002). Cette découverte a mené à la révolution agricole qui a profondément modifié le comportement des humains (Suzuki *et al.*, 2007). Cette activité de subsistance en lien direct et harmonieux avec la terre s'est transformée depuis les 70 dernières années en une agriculture de plus en plus structurée et mécanisée. L'agriculture est devenue un système dominé par l'industrie dans un marché international compétitif dont l'objectif est la rentabilité (Mazoyer *et al.*, 2002).

2.2.1 Agriculture biologique

L'agriculture biologique « [...] est d'abord l'alternative à la dérive actuelle de l'agriculture et de l'alimentation, un nouveau rapport à la nature, une voie de survie et de vie pour l'humanité et la terre » (Bouchard, 2014, p. 82). L'agriculture biologique est un « mouvement social » qui questionne la relation entre l'humain et la terre en proposant un « autre rapport au vivant » par le biais de la production agricole (Richardson, 2010, p. 307). Ses pratiques agricoles se situent en harmonie avec la nature et en équilibre avec les écosystèmes (Besson, 2011 ; Bouchard, 2014 ; Fortier, 2012 ; Gagnon, 2008, 2012b ; Richardson, 2010). Contrairement à

l'agriculture industrielle et intensive, les approches alternatives en agriculture conduisent à une relation respectueuse avec la terre nourricière.

C'est une autre culture qui émerge, s'exprime et se développe [...] une autre façon d'apprendre, une autre culture de rapport à l'environnement [...] cette culture prend racine dans une sensibilité particulière de rapport à la terre et au vivant (Sauvé *et al.*, 2005, p. 207).

À l'origine, l'agriculture biologique s'est développée en tant que pratique alternative pour s'opposer aux pratiques agricoles intensives qui entravent l'état des sols et la santé humaine (Besson, 2011). Les bases de l'agriculture biologique s'inscrivent dans le rapport des humains à la nature et à l'agriculture et s'appuient sur quatre piliers initiés par des pionniers.

L'agriculture naturelle d'Albert Howard est une approche diffusée dans les années 1930. Mais c'est à travers un mouvement social, le « mouvement organique », que ce type d'agriculture prend son envol dans les années 1940. Il s'agit d'une approche fondée sur l'amélioration de la fertilité des sols pour assurer la croissance et la santé des plantes. Elle focalise son attention sur les sols plutôt que sur les plantes. Elle s'inspire des principes de la nature qui se fertilise par elle-même avec ses déchets organiques qui retournent à la terre et forment un humus. Sa méthode est basée sur la fabrication d'humus par un compostage en tas. Elle est en opposition à l'intensification de l'agriculture et à l'utilisation des engrais de synthèse qui brise le cycle naturel et vital de la terre (Besson, 2011).

L'agriculture biodynamique de Rudolf Steiner s'est fait connaître dans les années 1930. Ce type d'agriculture fait appel à la cosmologie et à la doctrine anthroposophique. « [...] c'est une agriculture qui nourrit le corps, l'âme et l'esprit tout en vivifiant la terre » (Association de Biodynamie du Québec, 2015b). Elle est

fondée sur le principe de l'existence d'une réalité immatérielle provenant du cosmos qui s'active et rayonne sur la terre. La biodynamie reconnaît un état de symbiose entre le sol, les végétaux, les animaux et les êtres humains. Elle considère la nature socio-économique et culturelle de l'agriculture et entrevoit la ferme comme un organisme vivant à la base du paysage agricole et social. « La plante et l'animal font partie d'un organisme vivant, la ferme, avec tout ce qu'elle comprend dans son environnement » (Association de Biodynamie du Québec, 2015b). Des préparations biodynamiques à base de plantes et de supports animaux sont utilisées, les unes en dilution sur le sol et les plantes, et les autres dans des composts. Ces préparations, communément appelées « préparats », contribuent à structurer et à stimuler les forces vitales du sol et des plantes. De plus, afin d'optimiser le rendement, des moments propices pour semer et prodiguer des soins aux plantes, dont les besoins sont différents, sont déterminés en fonction du mouvement des forces cosmiques, notamment le cycle lunaire (Association de Biodynamie du Québec, 2015b ; Besson, 2011 ; Thun, 2004).

L'agriculture organo-biologique d'Hans Müller, Maria Müller et Hans Peter Rush s'est développée dans les années 1950 et 1960. Elle est orientée vers une fertilisation organique. La méthode est basée sur l'épandage et l'enfouissement de fumiers et de déchets végétaux à la surface du sol. Ce compostage se décompose rapidement et évite que le sol ne soit dénudé. Le travail de la terre se fait en surface pour éviter de perturber l'équilibre du sol (Besson, 2011).

L'agriculture sauvage et la **permaculture** de Masanobu Fukuoka sont connues à la fin des années 1970. Ce type d'agriculture est basé sur la dynamique des écosystèmes et la non-intervention. Il s'agit d'une agriculture sans labourage qui maintient un couvert végétal permanent; sans engrais et sans pesticides, seulement un compostage de surface; sans semailles, seulement le semis direct dans le sol qui assure la germination; sans taille pour respecter la forme naturelle des plantes (*ibid.*).

Ces fondateurs de l'agriculture biologique ont jeté les bases d'une agriculture respectueuse de l'équilibre de la nature et ont ouvert la porte au développement de nouvelles approches en agriculture biologique. C'est ainsi que d'autres formes d'agriculture biologique ont émergé. Elles apparaissent comme des alternatives à l'agriculture industrielle et intensive. Elles s'inscrivent dans une approche qui respecte l'équilibre entre les éléments de la nature dans un souci bien particulier de préservation de la terre, du territoire et du paysage, ainsi que de la santé des populations.

L'agroécologie est une approche holistique fondée sur une culture en harmonie avec, dans, pour la nature et pour la biodiversité (Robin, 2013). Elle ne se limite pas à une simple technique agricole, mais s'inscrit dans une vision écologique qui s'inspire des lois de la nature et qui prend en considération « la dimension de la gestion de l'eau, du reboisement, de la lutte contre l'érosion, de la biodiversité, du réchauffement climatique, du système économique et social, de la relation de l'humain avec son environnement » (Rabhi, 2008, pp. 67-68). L'agroécologie s'inscrit dans une éthique de vie conduisant à un rapport harmonieux entre l'humain, la terre nourricière et le milieu naturel. « Elle est liée à une dimension profonde du respect de la vie et replace l'être humain dans sa responsabilité à l'égard du vivant » (*ibid.*, p. 72).

L'agriculture paysanne se décrit comme une agriculture durable et équitable qui « [...] cherche à produire une nourriture de qualité en quantité convenable, en utilisant des méthodes de production qui respectent la nature, les animaux, les sols, l'eau, l'environnement » (Bouchard *et al.*, 2002, p. 122). L'agriculture paysanne s'appuie sur une pratique agricole écologique et locale qui privilégie l'autosuffisance et la souveraineté alimentaire dans une échelle humaine capable de dynamiser le territoire et les fermes enracinées dans leur milieu (*ibid.*).

L'agriculture durable est basée sur le concept du développement durable issu du rapport Brundtland et qui se traduit par la nécessité de maintenir un équilibre entre la dimension environnementale, sociale et économique afin de répondre aux besoins présents sans compromettre les besoins des générations futures (ONU, 2016). « L'agriculture durable est une agriculture : soutenable écologiquement; efficace économiquement; équitable socialement; supportable sociologiquement » (Jean, 1997, p. 201). C'est une agriculture qui se préoccupe d'efficacité dans le respect de l'équilibre sol - plantes - animaux. « Une agriculture qui préserve dans un long terme le sol, l'air, les paysages, qui permet de produire à moindre coût [...] entretient un tissu rural vivant, base de l'aménagement du territoire » (Pochon, 1998, p. 187).

L'agriculture soutenue par la communauté repose sur un réseau de fermiers de famille qui œuvrent en partenariat. Basée sur une agriculture biologique, sur une production locale et sur un aspect social suscitant la participation citoyenne, cette initiative s'inscrit dans une perspective biorégionale en favorisant le rapprochement des citoyens au milieu rural et à la terre (Hunter, 2000 ; Wells *et al.*, 2001). Des paniers d'aliments biologiques sont distribués auprès des citoyens inscrits comme membres de ce réseau.

L'agriculture de proximité écologique fait référence à une agriculture biologique qui respecte la santé des écosystèmes et des personnes, tout en favorisant une utilisation des énergies renouvelables, une réduction de l'emballage et une diminution du kilométrage dans un contexte de circuit court qui limite la distance et les intermédiaires entre l'agriculteur et le consommateur (CAPE, 2015). C'est une agriculture de circuit court qui favorise le développement et la pérennité des fermes, la dynamisation des milieux ruraux et la réduction de l'empreinte écologique du domaine agricole et agroalimentaire (CETAB+, 2014).

L'agriculture biointensive réfère à une méthode agricole biologique qui vise à atteindre un rendement maximum sur une surface de culture en ayant la préoccupation de préserver et même d'améliorer la qualité des sols. Inspirée de l'agriculture biodynamique, elle a été développée d'abord par des agriculteurs maraîchers français pour être mise au point en Californie. Ses principes reposent sur la création d'un sol riche, ameubli et fertile, le travail minimaliste du sol pour préserver son équilibre et un apport important en matière organique. C'est une agriculture à l'échelle humaine qui a l'avantage de pouvoir se pratiquer sur petite surface et de réduire par le fait même le coût d'acquisition d'une terre agricole (Fortier, 2012).

L'agriculture urbaine, contrairement aux autres types d'agriculture qui se déploient en milieu rural, est une alternative en ville qui prend diverses formes, telles que des jardins communautaires, des jardins sur les toits. Elle permet de produire des aliments sains à faible coût et sans intrants chimiques, de réduire les déchets alimentaires en compostant, de combattre les îlots de chaleur, d'améliorer la qualité de l'air et de réduire les eaux de ruissellement. Elle peut également contribuer à revitaliser des quartiers et à consolider la trame sociale. Dans certains pays, ses pratiques permettent de combler des besoins réels de subsistance (CRAPAUD *et al.*, 2016).

Quelles que soient les approches privilégiées, l'agriculture biologique remplit de multiples fonctions qui se situent dans une dimension écologique, territoriale, culturelle, historique et sociale.

En cultivant sa terre avec les siens, le paysan du même coup structure le paysage, prend soin de l'eau et de l'environnement, occupe le territoire, préserve un riche patrimoine naturel et culturel, joue le rôle d'interprète de la nature et de l'histoire, perpétue les modes de vie, des savoir-faire et des cultures (Bouchard *et al.*, 2002, p. 135).

2.2.2 Contexte rural de l'agriculture biologique

Dans le cadre de cette recherche, la ferme biologique qui se situe en milieu rural est privilégiée comme lieu d'étude. C'est pourquoi le contexte rural est exploré dans cette section. L'agriculture biologique, bien qu'elle occupe une place modeste sur le territoire, constitue une richesse pour les milieux ruraux. L'agriculture joue un rôle particulièrement important dans la création et la valorisation du paysage en milieu rural. « C'est à travers le paysage que la population peut renouer avec la base de production de son alimentation, établir des rapports de confiance avec les pratiques et apprécier l'agriculture dans son ensemble » (Dion *et al.*, 2012, p. 23).

Bien que l'agriculture ait pour fonction première de nourrir le monde en produisant une nourriture saine et accessible, plusieurs autres fonctions essentielles structurant les milieux ruraux en découlent :

[...] produire des denrées agricoles à la fois abondantes, à bon marché et de qualité; gérer les équilibres écologiques; promouvoir le développement des ressources renouvelables; agir en intervenant socioéconomique qui : occupe le territoire, façonne le paysage, dynamise le milieu, consolide l'emploi (Jean, 1997, p. 179).

Le dynamisme généré par l'agriculture s'établit également à travers un réseau de relations sociales qui s'exprime en termes de ruralité.

[...] la ruralité est une forme territoriale de vie sociale qui possède un certain nombre d'attributs [...] des relations interpersonnelles étroites, une tradition de solidarité, d'accueil et d'entraide, une grande sensibilité au patrimoine, une étroite relation avec l'environnement naturel, un fort sentiment identitaire et une diversité des cultures rurales (Jean, 2009, pp. 89-90).

Toutefois, la ruralité a longtemps été perçue de façon négative. « Le rural, c'est la difficile survie dans un environnement non maîtrisé, inhospitalier; on peut y demeurer, mais le maintien de la vie signifie un travail exigeant et pénible » (Jean, 2009, p. 86). Par contre, le contexte actuel, dans lequel émergent de nouvelles alternatives en milieu rural, laisse entrevoir une nouvelle représentation de la ruralité, « [...] celle de la ruralité comme un milieu sain, vivifiant, propice au développement personnel et social » (*ibid.*, p. 86). Les campagnes, désertées par le mouvement de l'exode rural, voient apparaître de nouveaux mouvements sociaux ruraux sensibles à la cause environnementale (Jean, 1997).

L'agriculture s'inscrit donc dans cette représentation positive de la ruralité qui fait référence à plusieurs dimensions : une dimension sociale axée sur la qualité de vie, la vitalité des communautés et le développement local; une dimension économique en lien avec la création de richesse et d'emploi; puis une dimension culturelle liée au paysage et à une vision esthétique de la campagne (Jean, 2009).

2.2.3 Agriculture biologique : vision du monde

En cohérence avec les fondements de l'agriculture biologique, les agriculteurs qui s'investissent dans ce type d'agriculture portent un regard critique sur le système agroalimentaire actuel, sont préoccupés par la dégradation de la planète, manifestent une volonté d'agir pour trouver des solutions concrètes et s'investissent dans une agriculture respectueuse de l'environnement (Richardson, 2005). Ce regard sur le monde rejoint le « paradigme de la dialectique sociale » évoqué par Bertrand et Valois (1992) et qui est basé sur les changements sociaux dans une perspective critique et de transformation de la société industrielle.

Cette vision du monde se traduit dans des pratiques éthiques prônant le travail en harmonie avec le vivant dans le respect des processus naturels des sols, des plantes et des animaux (Bouchard *et al.*, 2002 ; Richardson, 2005).

Le paysan crée le pays qu'il habite, entretient le territoire qu'il occupe en l'aménageant, en le cultivant avec les siens, pour faire vivre sa famille et nourrir ses concitoyens. Son rapport à la terre, à la nature, à son territoire et à son milieu est primordial (Bouchard *et al.*, 2002, p. 119).

Plusieurs agriculteurs biologiques s'inscrivent dans une démarche d'autosuffisance alimentaire par laquelle découle un mode de vie saine, écologique et une consommation écoresponsable (Richardson, 2005). Dans leur conception du monde, la santé et la qualité de vie sont étroitement liées à soi, au milieu social et à l'environnement (*ibid.*). « Et nous revenons naturellement à des valeurs fondatrices : la nature, la nourriture, la santé, l'appartenance, le territoire, l'enracinement, l'identité » (Bouchard *et al.*, 2002, p. 146). Une telle vision du monde est liée au « paradigme symbiosynergique » soutenu par Bertrand et Valois (1992) et qui est axé le lien fondamental qui existe entre la personne, la société et la nature et qui forme un tout cohérent. D'ailleurs, les agriculteurs biologiques ont généralement une grande préoccupation éthique vis-à-vis de la terre et de la nature afin de léguer aux générations futures une planète en santé (Salmona, 1994).

Ces fondements de l'agriculture biologique décrits précédemment sont une dimension du cadre théorique. Ce type d'agriculture, qui s'inscrit comme alternative viable au modèle dominant d'agriculture industrielle et intensive, constitue une base pour étudier le cas d'une ferme biologique.

2.3 Rôle de l'éducation pour construire le rapport à la terre

*« L'éducation est l'arme la plus puissante que l'on peut
utiliser pour changer le monde. »*

Nelson Mandela, n. d.

Les problématiques socio-environnementales engendrées par le modèle de développement dominant conduisent de plus en plus à une dégradation de la planète et à un effritement du rapport à la terre. Le système agroalimentaire désincarné qui en résulte détruit le lien à la terre nourricière, les repères identitaires, agricoles, alimentaires et réduit l'alimentation à une simple marchandise standardisée. Devant un tel constat lourd de conséquences, l'idéologie fataliste dans un contexte immobilisant pourrait surgir spontanément en laissant présager que rien ne peut être fait, alors que Freire y entrevoit une occasion de réflexion, d'autonomie, de prise de conscience et de pouvoir qui passe nécessairement par l'éducation (Freire, 2006). Devant ces problématiques, l'éducation s'avère un outil puissant de prévention qui suscite un agir vers la résolution de problème.

La première Conférence des Nations Unies sur l'environnement humain, tenue à Stockholm en 1972, tenta de porter à l'attention mondiale la détérioration des systèmes de support à la vie et l'épuisement des ressources collectives. L'éducation fut alors reconnue comme un important outil de prévention et de résolution de ces problèmes (Sauvé *et al.*, 2003a, p. 78).

Alors que cette recherche a pour visée d'identifier le potentiel éducatif dans le contexte de la ferme biologique pour la construction du rapport à la terre, l'éducation apparaît comme un outil incontournable pour cerner les savoirs et les facteurs qui contribuent à éveiller et à consolider une conscience écologique, à favoriser un agir vers une éco-alimentation, à repenser et à recréer un rapport à la terre au regard des problématiques agroalimentaires. Le milieu de vie que représente la ferme, qui

s'articule autour de pratiques d'agriculture biologique maintenues à petite échelle et développées dans un lien de proximité avec la communauté locale, apparaît comme un creuset potentiel pour l'action éducative. Cette vision éducative s'inscrit particulièrement dans un « paradigme inventif » (Bertrand *et al.*, 1999) « qui est centré sur la création de communautés d'apprentissage dans les lieux de vie quotidiens pour le développement de projets signifiants » (Sauvé *et al.*, 2003a, p. 40). Ce paradigme se situe autour de valeurs d'intégration, de coopération, de dialogue et d'écocentrisme (*ibid.*).

L'éducation est un processus qui se déroule dans différents contextes. Ce processus peut s'effectuer dans un cadre d'éducation **formel**, principalement en contexte scolaire ou institutionnel. L'éducation à la ferme s'apparente davantage à un cadre **non formel** qui s'insère plutôt dans des organisations préoccupées d'éducation, mais aussi dans une dimension **informelle** qui relève de situations spontanées à travers des rencontres, des événements, des lieux (*ibid.*) et « où l'apprentissage n'est pas planifié, mais émergent » (Sauvé, 2013, p. 32).

Les différentes avenues qui guident l'action éducative s'appuient sur le réseau notionnel de l'éducation dont les notions suivantes semblent les plus pertinentes dans le cadre de cette étude (Sauvé *et al.*, 2003a, pp. 67-73).

- **L'information**, qui est associée à l'acte d'informer.
- La **communication**, par la transmission d'un message de façon efficace dans une intention précise, comme de sensibiliser, de faire de la promotion, de favoriser l'apprentissage.
- La **sensibilisation**, qui dépasse l'information pour éveiller, interpeller et susciter l'intérêt des personnes vis-à-vis de certains enjeux, notamment ceux d'ordre agroalimentaire.

- La **conscientisation**, qui va plus loin que la sensibilisation, en suscitant la prise de conscience pour amener les personnes à faire un pas de plus vers un agir environnemental.
- La **mobilisation**, qui rassemble les personnes et qui suscite une action socio-écologique individuelle ou collective.
- L'**animation**, par le biais d'activités qui stimulent la participation des personnes.

Finalement, l'éducation représente une avenue incontournable pour surmonter diverses problématiques. Et l'éducation relative à l'environnement est une de ses dimensions essentielles pour aborder les problématiques socio-environnementales.

2.3.1 Champ de l'éducation relative à l'environnement

Comme l'objet de cette recherche est l'éducation relative à l'environnement (ERE) en contexte de ferme biologique, il semble essentiel d'explorer l'action éducative de la ferme biologique sous l'angle de ce champ. L'ERE est une dimension de l'éducation qui concerne le rapport au monde et qui se préoccupe de reconstruire le réseau des relations personne - société - environnement (Sauvé, 1997), et ce, dans un contexte où la croissance des problématiques socio-environnementales engendre une détérioration importante du rapport à la terre. Cette section fait un survol d'éléments théoriques qui caractérisent l'ERE : les trois sphères du développement humain, les conceptions de la relation éducation - environnement, les perspectives, les objectifs généraux, l'éducation relative à l'éco-alimentation qui colore la ferme biologique par son rapport indéniable à l'alimentation et finalement les courants en ERE.

Les trois sphères du développement humain : l'ERE se situe dans la troisième sphère du modèle des trois sphères interreliées du développement personnel et social. Ces sphères sont représentées à la Figure 2.5. La première sphère, au centre, correspond au développement de l'identité « [...] où la personne se développe par confrontation à elle-même [...] que l'on apprend à apprendre, à se définir, à entrer en relation (avec les autres sphères) ». La deuxième, en interrelation avec la première, est la sphère de l'altérité, de l'interaction avec l'autre. C'est par cette sphère « [...] qu'on expérimente les difficultés et les avantages de vivre avec l'autre, qu'on développe un sentiment d'appartenance au groupe ». La troisième sphère correspond à la relation au milieu de vie. « [...] la troisième sphère [...] est celle de la relation à *Oïkos*, cette maison de vie que l'on partage entre nous et qui est aussi celle des autres vivants » (Sauvé, 2001c).

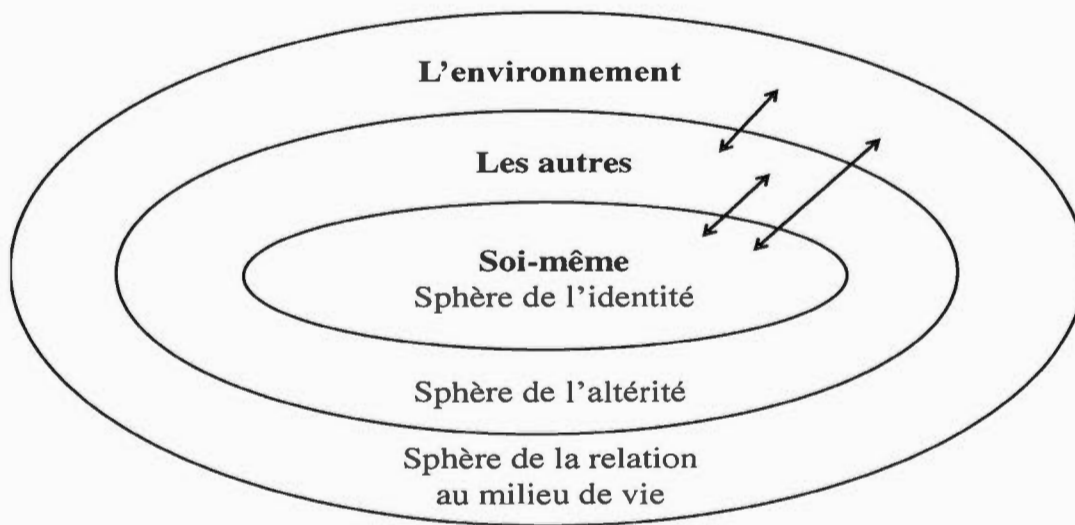


Figure 2.5 - Les trois sphères interreliées du développement personnel et social (Sauvé, 2001c)

Les conceptions de la relation éducation - environnement : il existe une relation entre l'éducation et l'environnement qui s'exprime à travers trois conceptions, soit

« **l'éducation au sujet de l'environnement** » qui se situe sous l'angle de l'acquisition de connaissance en lien avec l'environnement; « **l'éducation dans et par l'environnement** » qui fait référence à l'apprentissage au contact de l'environnement; puis « **l'éducation pour l'environnement** » qui vise à prévenir et à résoudre les problèmes (Sauvé, 1997, p. 18). Cette relation entre éducation et environnement semble teinter le contexte de la ferme biologique par sa relation directe avec la terre nourricière et son lien de proximité qui s'établit entre elle et les citoyens.

Les perspectives : à la fois différentes et complémentaires, les trois perspectives qui peuvent être adoptées en ERE conviennent aux objectifs de cette étude. La « **perspective environnementale** » est centrée sur la gestion de l'environnement biophysique, et laisse entrevoir une façon respectueuse et harmonieuse de composer avec l'environnement, comme dans le cas de l'agriculture biologique; la « **perspective éducative** » contribue au développement intégral des personnes et des groupes sociaux dans un milieu de vie, et correspond à un des objets de cette recherche par la dimension sociale et éducative de la ferme biologique; puis la « **perspective pédagogique** », en lien également avec la visée éducative de cette étude, est une perspective « éducationnelle » par le fait qu'elle est centrée sur le développement des personnes et des groupes, mais aussi sur le processus (*ibid.*, p. 20-23). L'ERE a pour objet l'harmonisation du réseau des relations entre la personne, la société et l'environnement dans une perspective environnementale, éducative et pédagogique (Sauvé *et al.*, 2003a).

Les objectifs généraux : ils précisent les visées d'une démarche globale d'éducation relative à l'environnement dans une perspective environnementale et éducative (Sauvé, 1997, pp. 82-85). Ils traduisent les objectifs définis par l'UNESCO⁷ en 1978.

⁷ Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

Ces objectifs sont reliés aux aspects suivants :

- prendre conscience de l'environnement, du réseau des relations personne - société - environnement et des problèmes environnementaux et de la nécessité d'agir;
- acquérir des connaissances sur son propre environnement, son milieu de vie, sur l'environnement et sa réalité, les problèmes sous-jacents et les processus pour les résoudre;
- développer des attitudes et clarifier ses valeurs dans une perspective d'harmonisation du réseau des relations personne - société - environnement;
- acquérir des compétences relatives à la résolution des problèmes environnementaux;
- adopter des conduites appropriées menant à un agir environnemental.

Dans le cadre de cette recherche, il s'avère pertinent de mettre ces objectifs de l'ERE en parallèle avec l'action éducative de la ferme biologique pour explorer son potentiel éducatif.

L'éducation relative à l'éco-alimentation : elle « [...] se préoccupe à la fois du rapport à l'alimentation et à l'environnement [...] et elle s'intéresse aux enjeux de santé environnementale » (Sauvé *et al.*, 2013, p. 10). Dans cette étude, la ferme biologique entretient un rapport à l'alimentation et à l'environnement par son lien direct à la terre nourricière, et aux aliments qui y sont issus. D'ailleurs, une des visées de cette recherche est d'identifier les facteurs qui suscitent un agir vers une éco-alimentation. Aussi, il devient essentiel de faire la jonction avec l'éducation relative à l'éco-alimentation qui représente une « éducation visant à favoriser un cheminement individuel et collectif vers une saine alimentation (diversifiée et sécuritaire), produite, distribuée et consommée dans le respect des processus écologiques et de l'équité des rapports sociaux » (*ibid.*, pp. 9-10).

Les courants en éducation relative à l'environnement : il s'agit de différents courants d'intervention où chacun correspond à « un ensemble de conceptions et de pratiques axées sur une même vision globale de l'action éducative » (Sauvé, 2003, p. 13). Cette notion de courants fait référence à une manière de concevoir et de pratiquer l'éducation relative à l'environnement. Une situation donnée peut se rattacher à plusieurs courants en fonction de l'angle sous lequel la situation est perçue et analysée. Sauvé (2003) présente une cartographie de l'ensemble des courants. Elle devient « un outil d'analyse au service de l'exploration de la diversité de propositions d'intervention en éducation relative à l'environnement » (*ibid.*, p. 21). Cette recherche accorde un intérêt particulier à certains de ces courants qui apparaissent plus pertinents à la ferme pour le développement d'un nouveau rapport à la terre dans le domaine de l'agriculture biologique.

- Le courant **humaniste** se situe dans « la dimension humaine de l'environnement », à « la jonction entre nature et culture ».

L'environnement n'est pas uniquement appréhendé comme un ensemble d'éléments biophysiques qu'il suffit d'aborder avec objectivité et rigueur pour mieux comprendre, de façon à mieux interagir. Il correspond à un milieu de vie, avec ses dimensions historiques, culturelles, politiques, économiques esthétiques, etc. Il ne peut être abordé sans prendre en compte sa signification, sa valeur symbolique (*ibid.*, p. 79).

- Le courant **moral/éthique** situe le rapport à l'environnement dans une dimension éthique. Il priorise le développement de valeurs environnementales et d'une « compétence éthique » qui résulte d'une clarification, d'une analyse et d'une révision de ses propres valeurs. Il vise la cohérence entre ses valeurs et son propre agir.
- Le courant **biorégionaliste** est fondé sur des relations privilégiées et un sentiment d'appartenance qui se développent dans un milieu et un engagement de ses acteurs

qui valorise ce milieu. Le développement de l'agriculture de proximité semble suivre ce courant en contribuant au dynamisme biorégional.

- Le courant **praxique** favorise l'apprentissage dans et par l'action en cherchant à améliorer l'action. Il s'agit de mettre les personnes en situation d'action et d'apprentissage à travers un projet. Ce courant, axé sur la praxis, cherche à intégrer la réflexion et l'action où l'un nourrit l'autre et vice-versa.
- Le courant de la **critique sociale** porte un regard critique par « l'analyse des dynamiques sociales à la base des réalités et problématiques environnementales ». Ce courant cherche à transformer des réalités et à faire émerger des solutions dans la résolution des problèmes dans une démarche collaborative.
- Le courant de **l'écoformation** se penche sur le développement des personnes dans leur relation avec le monde dans un champ de l'autoformation, de l'hétéroformation et de l'écoformation.

2.3.2 Pédagogie de l'éducation relative à l'environnement

Après avoir exploré les éléments qui composent le domaine de l'ERE, cette section aborde l'aspect pédagogique. Une pédagogie de l'ERE apparaît incontournable pour la construction du rapport à la terre. La pédagogie représente une méthodologie de l'éducation, une action éducative, qui cherche à rendre l'apprentissage des personnes efficace et pertinent (Sauvé *et al.*, 2003g). Dans cette étude, la ferme biologique constitue un environnement, un milieu de vie, où gravitent des personnes qui œuvrent de près ou de loin aux activités de la ferme. Dans ce contexte éducatif composé majoritairement d'adultes, il s'avère pertinent que la pédagogie qui se déploie à la ferme s'inspire des principes directeurs de l'andragogie qui sont les suivants (*ibid.*) :

- l'adulte est « au centre de son apprentissage », ce qui suppose que l'apprentissage est centré sur les besoins de l'adulte et que ce dernier est responsable de sa démarche éducative;
- il est important « de reconnaître le vécu expérientiel de l'adulte » et de considérer le groupe en tant que ressource, ce qui laisse entendre que le partage des connaissances et des expériences, dans un esprit de participation et de coopération, est encouragé;
- il faut se préoccuper des problèmes humains à travers le processus d'apprentissage qui est non seulement cognitif, mais affectif, ce qui nécessite d'établir un climat de respect et de confiance.

Dans une intention de recherche visant à identifier les savoirs construits dans les activités de la ferme, le processus de construction des savoirs et la contribution des acteurs de la ferme au développement de ces savoirs, le cadre théorique intègre les éléments suivants : le processus d'apprentissage, les différents types de savoirs, les approches et stratégies pédagogiques privilégiés par l'ERE.

2.3.2.1 Processus d'apprentissage

Dans le cas d'un milieu informel d'éducation comme semble correspondre une ferme biologique, le processus d'apprentissage conduit à la construction de savoirs informels qui s'appuient sur la quotidienneté, l'expérience et les traditions (Sauvé, 2001a). Dans un tel contexte d'ERE, les savoirs se construisent dans un processus d'apprentissage qui met à contribution les acteurs en interaction avec et dans le milieu (Sauvé *et al.*, 2003g). Il s'agit non seulement d'une transmission de connaissance, mais de la construction de savoirs collectifs dans une perspective critique (Sauvé, 1997). Les différents types de savoirs sont de l'ordre des savoirs, des savoir-faire et

des savoir-être. Les « savoirs » font référence aux connaissances au niveau de l'information et de la compréhension; les « savoir-faire » sont en lien avec des habiletés cognitives, procédurales, sensorimotrices; et les « savoir-être » se définissent en termes d'attitudes et de valeurs; l'ensemble de ces savoirs intégrés font émerger un savoir-agir, défini en termes de compétences, qui mène à un transfert de ces compétences vers une conduite appropriée et qui peut se traduire dans les comportements et des actions concrètes. (Le Boterf, 1994 ; Sauvé *et al.*, 2003a, p. 64). La Figure 2.6 illustre l'intégration de ces savoirs.

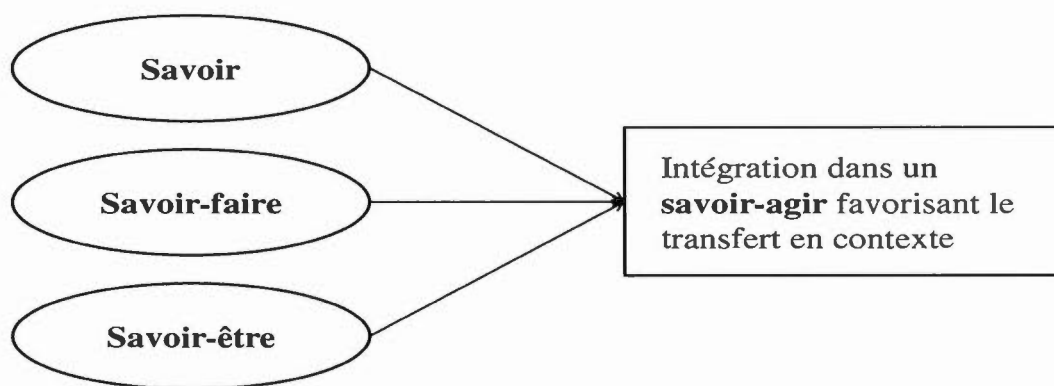


Figure 2.6 - Intégration de savoirs
(Le Boterf, 1994)

Ces compétences peuvent se développer dans une ferme biologique dans la mesure où ce milieu contribue à la construction d'un ensemble de savoirs pertinents. Les compétences qui apparaissent significatives, particulièrement pour un agir vers une éco-alimentation et une redéfinition du rapport à la terre sont les suivantes : la compétence critique qui mène à « une démarche d'analyse, de synthèse et d'évaluation critique des phénomènes et des situations socio-écologiques »; la compétence éthique qui favorise la prise de conscience et la réflexion face aux valeurs, et « exige la cohérence éthique dans le discours et l'action relative aux questions socio-écologiques »; la compétence politique qui suscite l'engagement social et collectif, et

« suppose le développement d'une [...] identité écocitoyenne et le développement d'un pouvoir-agir » (Sauvé, 2013, pp. 23-29). Ces compétences sont reliées entre elles.

[Elles] contribuent à l'émergence et à la consolidation d'une écocitoyenneté, préoccupée non seulement de « vivre ensemble », mais de bien « vivre ICI ensemble », prenant en compte la dimension écologique de notre monde partagé, un monde situé, contextualisé, incarné (*ibid.*, p. 22).

Cette finalité du processus d'apprentissage conduit à l'agir vers la résolution de problème et à l'émergence de projets, où potentiellement en contexte de ferme biologique, pourrait émerger un nouveau rapport à l'alimentation et à la terre. Cet agir environnemental découle de la combinaison d'un savoir-agir provenant de l'acquisition de compétences, d'un vouloir-agir résultant d'une situation porteuse de sens, d'une image de soi positive, d'un climat de reconnaissance et de confiance et d'un contexte incitatif, mais également d'un pouvoir-agir rendu possible grâce à un contexte facilitateur, des moyens et des ressources mis en place (Le Boterf, 2002, p. 198).

2.3.2.2 Types de savoirs propices à l'éducation relative à l'environnement

Comme cette étude cherche à identifier les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-agir développés dans les activités de la ferme, il est essentiel que le cadre théorique définisse les types de savoirs qui semblent appropriés au domaine de l'agriculture biologique en contexte de ferme dans une perspective d'ERE. Plusieurs auteurs se sont penchés sur ces types de savoirs qui sont décrits dans cette section.

Les savoirs : en référence aux connaissances, ils comprennent le savoir théorique, procédural, contextuel, socio-écologique, éthique et politique.

- **Le savoir théorique** : il est associé au savoir comprendre et au savoir interpréter (Le Boterf, 1994). Il réfère à un ensemble de connaissances relevant de concepts, de principes, d'approches, notamment dans le domaine de l'agriculture biologique et de l'alimentation.
- **Le savoir procédural** : il est lié au savoir comment procéder (*ibid.*). En agriculture biologique, il réfère à un ensemble de connaissances liées aux méthodes et aux techniques. Il soutient les pratiques agricoles et culinaires.
- **Le savoir contextuel** : il permet « [...] d'avoir prise sur une situation particulière, d'adopter des conduites pertinentes par rapport à un contexte » (Le Boterf, 2002, p. 120). Il permet, entre autres, de s'insérer dans un contexte de ferme biologique.
- **Le savoir socio-écologique** : il s'agit de l'acquisition de connaissances sur les réalités socio-écologiques, les problématiques et les enjeux associés à ces réalités.
- **Le savoir éthique** : il fait référence aux connaissances relatives à un cadre éthique et à un ensemble de valeurs y correspondant (Sauvé, 2013).
- **Le savoir politique** : il se situe dans la connaissance des mécanismes et des structures sociales, politiques et démocratiques qui interfèrent dans les sphères éco-socio-économiques (*ibid.*).

Les savoir-faire : en lien avec des habiletés sensorimotrices, procédurales et cognitives, ils regroupent le savoir local, expérientiel, procédural, technique, pratique, social, cognitif et politique. De façon spécifique, l'approche éducative permet de « partager les savoir-faire du jardinage écologique pour se nourrir, tout en nourrissant la terre, afin de transformer la société » (Gagnon *et al.*, 2013, p. 187).

- **Le savoir-faire local** : il s'agit d'un savoir largement valorisé dans le milieu agricole et dans une démarche d'éducation relative à l'environnement dans un contexte informel. Ce sont des savoirs d'expérience, traditionnels et nouveaux, provenant des agriculteurs et du milieu agricole et rural (Jean, 2009 ; Richardson, 2005). Les savoirs locaux, qui sont nourris par des liens intergénérationnels, de

nombreuses observations et expérimentations faites au quotidien dans le milieu, s'inscrivent dans une dimension cognitive, pratique, corporelle, émotive et intuitive (Richardson, 2005). Ils correspondent à des savoirs incarnés dans le milieu de vie, notamment avec les savoirs traditionnels transmis de génération en génération qui rappellent un mode de vie, des pratiques agricoles et culinaires en étroite relation avec la nature.

Ils [les savoirs locaux] constituent des ressources pour une appréhension de la manière dont la nature est « mise en valeur » par les êtres humains et ils s'incarnent dans des connaissances empiriques liées à des pratiques, des usages de lieux, des savoir-faire artisanaux, artistiques, médicaux, agricoles (Bachelart, 2009, p. 45).

- **Le savoir-faire expérientiel** : il est défini par le savoir y faire (Le Boterf, 1994). Il se développe à travers l'expérimentation.
- **Le savoir-faire procédural** : il correspond au savoir procéder et au savoir opérer (*ibid.*). Il s'inscrit dans une logistique organisationnelle.
- **Le savoir-faire technique** : il s'appuie sur la dimension technique, rigoureuse et rationnelle du geste qui est largement répandu dans le travail agricole (Cottureau, 2005).
- **Le savoir-faire pratique** : il « [...] est souvent mis en œuvre sans mots, dans le silence et la concentration nécessaire au travail avec des éléments naturels imprévisibles. Il ne peut se dire sans faire le geste qui le supporte, le sous-tend » (Moneyron *et al.*, 2005, p. 165). Ce savoir pratique peut se transmettre par « nourrissage ». La transmission par « nourrissage » s'effectue par une personne significative qui devient un modèle dans un partage informel du savoir (Salmona, 1994). « Le grand-père, les parents ou un ami servent de modèles et de maîtres, nommant les plantes, commentant les gestes, expliquant la croissance, distribuant le travail à faire » (Cottureau, 2005, p. 96). « Apprendre à préparer la terre au bon

moment, à semer, planter, nettoyer, sarcler, biner, tailler, reconnaître chaque végétal dans sa différence... tout cela est un champ de savoirs et de savoir-faire considérable » (Cottureau, 2005, p. 96). Tout ce savoir-faire représente également un savoir technique.

- **Le savoir-faire social** : il est associé au savoir se comporter et au savoir se conduire (Le Boterf, 1994). Il se développe dans les interactions des uns avec les autres.
- **Le savoir-faire cognitif** : il est lié au savoir traiter l'information, savoir raisonner, savoir analyser (*ibid.*), savoir argumenter et discuter (Sauvé, 2013). Ce savoir-faire suscite la réflexion au niveau critique et éthique.
- **Le savoir-faire politique** : il s'inscrit dans des stratégies d'argumentation, de communication, de mises en œuvre menant à des actions sociales et politiques (*ibid.*).

Les savoir-être : définis en termes d'attitudes et de valeurs, ils s'incarnent dans un ensemble de savoir-être liés au prendre soin, à l'écosavoir, au savoir habiter, social, collectif, identitaire, critique, éthique et politique.

- **Le savoir-être dans le prendre soin** : il s'agit d'une habileté à prendre soin de quelqu'un ou de quelque chose et peut se traduire par surveiller, être responsable, être attentionné, être concerné par ou pour, porter une attention particulière (Wells *et al.*, 2001). C'est aussi « [...] encourager le rapprochement avec la nature pour mieux la comprendre et la respecter [...] réhabiliter le travail et l'intelligence des mains » (Rabhi, 2008, p. 89). L'agriculture biologique a cette sensibilité du « prendre soin » que l'agriculture industrielle ne possède pas.
- **Le savoir-être de l'écosavoir** : il s'inscrit dans une relation primordiale de proximité avec le milieu et s'exprime dans « la multiplicité des variables du travail avec le vivant » (Moneyron *et al.*, 2005, p. 165). L'écosavoir n'est ni uniforme ni standardisé, mais bien propre à chaque personne qui s'investit de façon intime et

directe dans son milieu; il ne fait pas référence à un savoir théorique ni à un savoir pratique, mais plutôt à la complicité des sens et du corps pour comprendre le vivant (Moneyron *et al.*, 2005). « [...] il ne s'agit pas d'accumuler des savoirs, mais de percevoir autrement son « milieu » afin de le comprendre avant de l'appréhender » (*ibid.*, p. 169). Imprégné de l'intuition, de l'écoute et du sensible, le savoir « se façonne dans le milieu même du vivant du monde, dans la lenteur de la terre en mouvement, de la succession des saisons et de la poussée d'une plante » (Cottureau, 2001b, p. 66). L'écosavoir englobe trois savoirs: savoir du lieu, savoir cinétique et savoir du geste qui sont reliés aux composantes de lieu, d'énergie et de corps (Moneyron *et al.*, 2005). « [...] les paysans qui marchent encore dans les champs, scrutent le ciel, palpent une récolte à la main, écoutent le troupeau, souffrent avec une terre mise à mal, détiennent le langage feutré de la nature » (Cottureau, 2001b, p. 66).

Ces actes [...] reposent sur une observation lente et quotidienne, précise et fluide, part invisible et aléatoire du travail uniquement perceptible par celui qui vit en imagination quotidienne avec les éléments. Et c'est par un lent apprentissage du mouvement et du rythme au cours de la déambulation, dans un monde fait paradoxalement de clôture et de vitesse que la personne se forme, rentre en contact avec le vivant (Moneyron *et al.*, 2005, p. 175).

L'écosavoir conduit naturellement au développement d'une agriculture « avec le milieu » qui appréhende « le sol comme support de biodiversité du vivant » (*ibid.*, p. 173). L'agriculteur passe « d'une logique d'intervention à une logique d'attention » (*ibid.*, p. 174) qui se traduit par une écoute sensible de l'environnement, un « savoir lire la terre », la nécessité de « faire puis de laisser faire », une douce harmonie avec les cycles naturels, les saisons et le rythme du temps (*ibid.*, p. 172). « Il [l'agriculteur] n'agit pas dans un rapport de domination, ni de subordination avec le milieu, mais dans un rapport d'attention fait d'ajustements permanents » (*ibid.*, p. 174). L'écosavoir ouvre la porte au

déploiement d'une riche relation de l'humain avec son environnement dans laquelle la terre est « humainement habitée et travaillée dans le respect du donné naturel » (Moneyron *et al.*, 2005, p. 166).

- **Le savoir-être dans l'habiter** : il représente un savoir incarné dans le lieu, une manière d'appréhender le lieu avec sensibilité et respect. Le savoir habiter s'inscrit dans une humanisation des lieux et dans l'interdépendance entre l'humain et la terre. La ferme biologique, en tant que lieu et milieu de vie, incarne le « savoir habiter ». Il s'agit d'un « savoir-être jardinier » qui représente « un savoir incarné dans les lieux » et qui s'acquière par l'exploration et le partage d'un savoir-être qui va au-delà des savoir-faire et des savoirs théoriques et techniques (Gagnon *et al.*, 2013, p. 188). Bidou le décrit comme :

[...] la capacité à la fois pratique et psychologique à utiliser, à entretenir, à s'approprier un lieu [...] habiter c'est maîtriser les différentes interactions sociales, techniques, économiques, symboliques qui font qu'au-delà d'occuper un lieu, on y vit (Bidou *et al.*, 2012, p. 8).

- **Le savoir-être social** : il fait référence à un savoir-être en termes d'attitudes qui s'appuient sur de valeurs humanistes comme l'écoute, la compassion, la considération, la générosité et le respect à l'égard des autres.
- **Le savoir-être collectif** : il se développe conjointement les uns avec les autres dans un esprit communautaire en priorisant des valeurs de solidarité, d'égalité, de justice et d'équité.
- **Le savoir-être identitaire** : il permet de se situer et de se définir par rapport à soi-même, aux autres et à l'environnement (Sauvé, 2001c). Il contribue au développement d'un sentiment d'appartenance à un groupe, une culture, un milieu de vie, un territoire (Sauvé, 2001b). « L'identité comprend la capacité de construire des significations qui définissent les communautés et les formes d'appartenances » (Wenger, 2005, p. 161).

- **Le savoir-être critique** : il s'agit d'un savoir-être qui suscite l'esprit critique lié à la curiosité, au scepticisme, à la capacité de remise en question (Sauvé, 2013).
- **Le savoir-être éthique** : il se situe dans un savoir-être qui ramène à des questions éthiques comme l'authenticité, la cohérence, l'intégrité, l'ouverture, la justice (*ibid.*).
- **Le savoir-être politique** : il fait référence à un savoir-être qui peut conduire à l'engagement et à l'action comme la responsabilité individuelle et collective, un vouloir-agir pour changer les choses, un sentiment de pouvoir-agir (*ibid.*).

Les savoir-agir : correspondant à des savoirs qui émergent de l'intégration de l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être, ils sont définis en termes de compétences. « La compétence consiste à mobiliser des savoirs qu'elle a su sélectionner, intégrer et combiner » (Le Boterf, 1994, p. 73). Les savoir-agir sont associés à des compétences critique, éthique et politique, elles-mêmes reliées à un savoir-agir critique, éthique et écocitoyen.

- **Le savoir-agir critique** : il s'agit d'un « savoir exercer une pensée critique de façon pertinente et efficace » (Sauvé *et al.*, 2003f, p. 59). Il s'inscrit dans la compétence critique. Il intègre un savoir sur des connaissances portant sur les réalités socio-écologiques, un savoir-faire cognitif en termes d'analyse, d'argumentation, de synthèse et un savoir-être suscité par la curiosité, la remise en question (Sauvé, 2013). Il se développe par une « action éducative qui nous invite à porter un regard critique sur les savoirs et les pratiques de domination qui affectent l'intégrité écologique » (Gagnon *et al.*, 2013, p. 189). Le savoir critique peut susciter la réflexion sur les relations qui s'établissent entre l'agriculture, l'alimentation, l'environnement et la santé.
- **Le savoir-agir éthique** : il s'établit dans la cohérence entre les conduites, les décisions et les choix de valeurs. Il correspond à la compétence éthique. Il intègre un savoir lié à l'éthique et à un système de valeurs, un savoir-faire cognitif

permettant d'analyser ses valeurs, de les remettre en question et de contester les valeurs sociales dans un esprit critique, un savoir-être en termes d'attitudes d'ouverture, d'authenticité, de cohérence, d'intégrité dans la clarification des valeurs (Sauvé, 2013 ; Sauvé *et al.*, 2003e). Le savoir éthique peut susciter le changement de conduites dans l'agir environnemental sur des questions agroalimentaires.

- **Le savoir-agir écocitoyen** : il s'agit d'un « savoir dénoncer, résister, choisir, proposer, créer » qui mène à l'exercice d'une écocitoyenneté. Il se situe dans une compétence politique. Il intègre le savoir sur des dimensions socio-politiques, un savoir-faire sur « l'analyse de la dimension politique des situations socio-écologiques, la maîtrise de stratégies d'argumentation et de communication, la maîtrise des processus démocratiques, la mise en œuvre de stratégies d'action », ainsi qu'un savoir-être en termes de sentiment de pouvoir-agir, de sens des responsabilités individuelles et collectives, de vouloir-agir. Le savoir écocitoyen suscite l'engagement dans des projets collectifs et démocratiques (Sauvé, 2013, pp. 27-30).

Le Tableau 2.2 dresse la liste des savoirs décrits précédemment. Il s'avère important d'accorder une valeur à tous ces types de savoirs et d'établir un dialogue des savoirs qui pourrait faire émerger de nouveaux savoirs (Sauvé *et al.*, 2003g). « Ainsi, avec cet ensemble de savoirs, on transforme nos manières d'agir en ce monde » (Gagnon *et al.*, 2013, p. 190).

Tableau 2.2 - Types de savoirs

| Savoir | Savoir-faire | Savoir-être | Savoir-agir |
|---|---|--|-----------------------------------|
| Théorique Procédural Contextuel Socio-écologique Éthique Politique | Local Expérientiel Procédural Technique Pratique Social Cognitif Politique | Prendre soin Écosavoir Habiter Social Collectif Identitaire Critique Éthique Politique | Critique Éthique Écocitoyen |

2.3.2.3 Approches pédagogiques privilégiées par l'éducation relative à l'environnement

Différentes approches pédagogiques sont liées au champ de l'éducation relative à l'environnement. Elles favorisent le processus d'apprentissage et la construction des savoirs. Cette section identifie les approches qui semblent les plus pertinentes pour la construction du rapport à la terre dans le milieu de la ferme biologique.

Sauvé identifie diverses approches pédagogiques qui relèvent de l'ERE et qui sont associées au processus d'apprentissage (Sauvé, 1997, pp. 128-138) :

- l'approche **expérientielle** « implique un contact direct avec des situations réelles ». Elle suppose une participation active et une interaction dans le milieu à travers des expériences concrètes;
- l'approche **holistique** fait appel à toutes les dimensions de la personne (cognitive, affective, sociale...) et suppose une vision globale des réalités qui tient compte de ses différents contextes (historique, culturel...);

- l'approche **systemique** aborde le réseau des relations personne - société - environnement en cherchant à identifier et à mieux comprendre les interrelations et les interdépendantes des composantes de l'environnement;
- l'approche **interdisciplinaire** cherche à intégrer les savoirs provenant de diverses disciplines;
- l'approche **coopérative** se situe dans l'action et permet d'apprendre « les uns avec les autres, les uns des autres » dans un esprit de solidarité, de tolérance et de responsabilité;
- l'approche **critique** vise le développement de la pensée critique afin d'analyser, de mieux comprendre et d'évaluer les réalités environnementales, ses propres pratiques et ses conduites au regard de l'environnement;
- l'approche **résolutive** est associée à une démarche de résolution de problèmes qui tente de résoudre la problématique environnementale, éducative et pédagogique.

Reliée également au processus d'apprentissage, l'approche **socio-constructiviste** représente un processus social qui vise la construction du savoir par l'interaction entre les personnes qui sont en situation d'apprentissage (Sauvé *et al.*, 2003g). Plutôt que d'être transmis, l'objet d'apprentissage est construit par ces personnes.

Sauvé fait aussi ressortir des approches reliées à l'objet d'apprentissage et dont certaines apparaissent cohérentes avec les visées de cette recherche (Sauvé, 1997, pp. 151-156) :

- l'approche **cognitive** vise la construction de savoirs cognitifs qui contribuent à « l'alphabétisation environnementale »;
- l'approche **affective** cherche à développer des attitudes et des sentiments qui suscitent « un agir favorable à l'environnement »;
- l'approche **morale** est axée sur le « développement de valeurs morales et d'une éthique de l'environnement »;

- l'approche **pragmatique** vise à développer des « habiletés » de résolution de problèmes environnementaux et d'écogestion »;
- l'approche **praxique** privilégie la « praxis environnementale qui allie l'action à la réflexion dans des projets signifiants et mobilisateurs ».

Les travaux de Freire (1974/1977) soulèvent des approches pédagogiques pertinentes dans le cadre de cette étude. Tout comme Sauvé, il privilégie l'approche praxique. « La praxis [...] est réflexion et action des hommes sur le monde pour le transformer » (*ibid.*, p. 29). La praxis devient pour les personnes « [...] une façon authentique de penser et d'agir. De réfléchir sur eux-mêmes et sur le monde simultanément, sans couper cette pensée de l'action » (*ibid.*, pp.65-66). Il met également en évidence une approche **dialogique** qui situe les personnes dans un dialogue par l'intermédiaire du monde où la parole porte une dimension d'action et de réflexion (*ibid.*).

Un intérêt particulier pour d'autres approches plus globales se dégage de cette recherche. En effet, la pédagogie de terrain, de lieu et de territoire, la pédagogie de l'imaginaire et la pédagogie de l'écoformation semblent être en cohérence avec l'action éducative de la ferme.

La pédagogie de terrain, du lieu et du territoire : elle représente une approche pédagogique privilégiée pour explorer le milieu de vie de la ferme biologique, notamment dans la construction d'un rapport au lieu, une des dimensions associées au rapport à la terre. La pédagogie de terrain invite à apprendre dans et par l'environnement à travers une approche expérientielle axée sur la participation active des acteurs et dans laquelle l'éveil des sens est mis à contribution pour appréhender la nature (Sauvé *et al.*, 2003g). Le milieu de vie est particulièrement propice à une

pédagogie de terrain. Orr (1992, p. 126) fait référence à une pédagogie du lieu, où chaque lieu s'apparente à un laboratoire pour l'observation et l'expérimentation, à un espace regorgeant d'informations, à une source d'inspiration et à un lieu d'interaction. Le lieu prend tout son sens par sa proximité, ses caractéristiques particulières et les expériences qui y sont vécues (Sauvé *et al.*, 2003b). Quant à la pédagogie axée sur le territoire, elle suscite la valorisation de l'espace rural et l'attachement au lieu (Barthes *et al.*, 2011). « L'éducation par le territoire, c'est d'abord une éducation centrée sur la personne qui vit ou qui utilise le territoire considéré, et qui a pour but de renforcer son ancrage territorial tout autant que ses qualités et compétences propres » (Partoune, 2012, p. 106).

La pédagogie de l'imaginaire : il s'agit d'une approche pédagogique qui permet d'appréhender le lieu, l'espace, du côté du sensible et de l'invisible. Elle s'avère appropriée pour explorer le côté plus intuitif et imaginatif qui peut s'exprimer à travers les activités d'agriculture biologique. « Les façons dont nous appréhendons chacun un lieu répondent à un ensemble complexe et subtil de sensations, d'émotions et d'imaginaire » (Cottureau, 1999, p. 9). En éducation relative à l'environnement, les lieux, les objets, les personnes et les événements stimulent l'expression de l'imagination (*ibid.*). Cette imagination peut se définir par la capacité que l'être humain a « soit de reproduire - en lui ou en se projetant hors de lui - les images emmagasinées dans sa mémoire [...] soit de créer des images nouvelles qui se matérialisent » (Jean, 1976, p. 28). En ce sens, la ferme pourrait représenter un milieu de vie qui fait émerger des images évoquant des expériences antérieures vécues à la campagne. « Les images symboliques sont considérées comme productrices de sens, le symbole instaure des significations dans la conscience de celui qui l'interprète » (Galvani, 2001, p. 92). Barbier distingue trois types d'imaginaire : l'imaginaire pulsionnel lié à l'individu, l'imaginaire social lié à une société et l'imaginaire sacré en lien avec l'aspect anthropologique (Barbier, 1997). La pédagogie de l'imaginaire

permet « une écoute et une expression sensible, rêveuse et artistique dans le milieu » (Cottureau, 1999, p. 12). C'est « une pédagogie de la rêverie, rêverie de la main qui travaille, rêverie des mots qui explorent, rêverie du corps qui invente » (*ibid.*, p. 43). Une pédagogie de l'imaginaire peut « favoriser la mise en place d'une véritable stratégie d'ouverture de l'imagination vers le monde » (Jean, 1976, p. 62).

L'écoformation : elle correspond à une autre approche pédagogique qui relève du domaine de l'éducation et qui tient compte de la relation des personnes à l'environnement et au monde. Il s'avère pertinent d'envisager la dynamique de la ferme biologique sous l'angle de l'écoformation dans la construction du rapport à la terre. « L'écoformation s'attache à travailler sur l'être-au-monde : prendre conscience de ce qui se passe entre soi et le monde dans des interactions vitales à la fois pour soi et pour le monde » (Cottureau, 1999, p. 11). L'écoformation fait référence à la théorie tripolaire de la formation de Gaston Pineau et à ses concepts interreliés de l'hétéroformation, de l'autoformation et de l'écoformation (Cottureau, 1994 ; Pineau, 1992).

[L'éducation] vient des hommes, parents, pairs, institution scolaire. En cela elle est hétéroformatrice. Elle nous vient aussi de notre nature personnelle, nous ne faisons pas qu'obéir à des injonctions extérieures, une part de nos possibilités internes y participe. L'éducation est alors autoformatrice. Mais l'éducation est aussi écoformatrice. L'espace, la maison, la ville, le paysage, la matière font ce que nous sommes (Cottureau, 2001a, p. 13).

L'équilibre dans les trois pôles de l'écoformation que sont l'autoformation, l'hétéroformation et l'écoformation (Cottureau, 1994 ; Pineau, 1992) conduit à la responsabilité écologique. En fait, par le modèle de l'écoformation, « [...] les autres, les choses et soi-même s'enchevêtrent harmonieusement pour offrir le meilleur du rapport à la terre » (Cottureau, 2005, p. 96). L'écoformation, qui s'inscrit dans la découverte du milieu à travers l'expérimentation, éveille la sensibilité écologique et

suscite la prise de conscience du rapport à l'environnement (Sauvé *et al.*, 2003g, p. 100). L'écoformation situe l'humain dans son rapport au monde et suscite un éveil de la conscience écologique (Cottureau, 2005).

2.3.2.4 Stratégies pédagogiques

Quelques stratégies pédagogiques qui découlent d'une ou de plusieurs approches pédagogiques attirent l'attention dans le cadre de cette recherche dont le terrain d'étude se situe en contexte de ferme. Cette section aborde les stratégies pédagogiques suivantes : l'exploration du milieu, l'alternance entre rationalité et imaginaire et la communauté d'apprentissage.

L'exploration du milieu de vie : il s'agit d'une stratégie pédagogique qui est fondée sur la pédagogie de terrain. Elle est particulièrement appropriée pour appréhender le milieu de vie de la ferme biologique. Prendre contact et découvrir le milieu est le point de départ en éducation relative à l'environnement. Le milieu de vie constitue un support à l'apprentissage qui s'appuie sur des approches à la fois distinctes et complémentaires (Sauvé *et al.*, 2003b). L'approche cognitive permet « l'acquisition de connaissances relative au milieu »; l'approche affective ouvre à l'émotion et à la dimension sensorielle permettant « de développer une sensibilité environnementale et de renforcer le sentiment d'appartenance au milieu de vie »; l'approche expérientielle favorise le « contact direct » avec le milieu pour y vivre des expériences concrètes (*ibid.*, pp.35-36). « L'exploration du milieu de vie favorise un processus d'apprentissage où se construisent, se confrontent et se complètent divers types de savoirs » (Sauvé, 2001a, p. 29). Cette exploration, qui contribue à découvrir le milieu et à prendre conscience de la façon dont le milieu est utilisé et partagé constitue un apprentissage en soi (Sauvé *et al.*, 2003b).

« Le milieu de vie se définit par l'ensemble des éléments naturels, socioculturels et transformés par l'être humain, avec lesquels nous interagissons » (Sauvé, 2001b, p. 27). L'exploration du milieu de vie permet de découvrir, de caractériser et de mettre en relation les éléments naturels, construits et culturels qui le composent. La Figure 2.7 illustre le milieu de vie. Explorer le milieu de vie contribue aussi à se découvrir soi-même, à entrer en interaction et à tisser des liens avec les autres et avec ce milieu (Sauvé, 2001a).

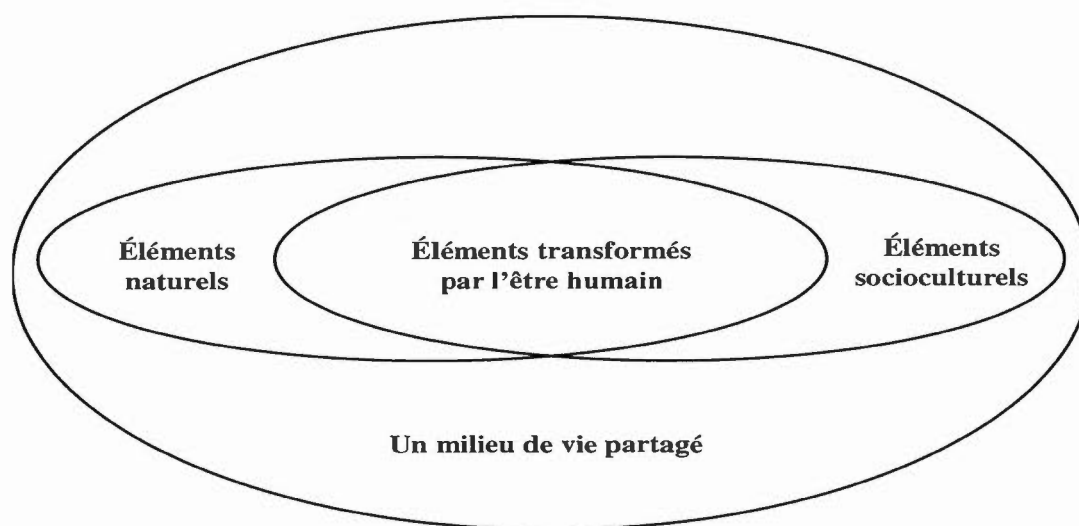


Figure 2.7 - Milieu de vie
(Sauvé, 2001a)

L'exploration du milieu de vie nous permet également de clarifier la signification et l'importance des différents éléments de l'environnement dans nos vies. Elle nous aide à prendre conscience de la façon dont nous les utilisons et les partageons (Sauvé, 2001b, p. 26).

Finalement, cette exploration du milieu de vie favorise l'atteinte de nombreux objectifs:

[...] éveiller les sens; stimuler la curiosité; développer des habiletés d'observation; saisir ce qui nous entoure et en prendre conscience; percevoir la diversité des êtres vivants et des objets inanimés; apprécier et valoriser notre environnement; comprendre que nous faisons partie d'une communauté de vie et que nous partageons un espace vital commun; connaître l'histoire socio-environnementale de notre région; découvrir et valoriser notre culture, en lien avec le milieu dans lequel elle se construit et se développe; développer un sens critique des réalités; développer un sentiment d'appartenance à ce milieu et à la communauté; stimuler le sens de la responsabilité à l'égard de ce milieu de vie partagé (Sauvé, 2001b, pp. 26-27).

L'alternance entre rationalité et imaginaire : cette stratégie pédagogique découle de la pédagogie de l'imaginaire. Cette alternance s'appuie sur une pédagogie qui aborde, d'une part, les réalités environnementales d'un point de vue rationnel et qui, d'autre part, permet d'entrer en contact avec ces réalités par le biais de l'imaginaire, de l'intuition et de la symbolique (Cottureau, 1994).

Or, une véritable rencontre se joue sur le double rapport de l'objectivité et de la subjectivité, et nous offre ainsi un double modèle pédagogique qui fonctionne en alternance: l'un rationnel, d'étude de l'environnement, l'autre symbolique, d'entrée rêveuse et artistique dans l'environnement » (Cottureau *et al.*, 1997, pp. 5-6).

La culture amérindienne décrit bien ce type d'alternance. « L'image de la Terre Mère alors démultipliée en autant d'éléments que l'on puisse trouver en ce monde, donne toute son épaisseur au symbole, qui cherche à rendre simultanément un ensemble vivant et une multitude de figures de vie » (Rouillard, 2001, p. 171).

Dans le domaine de l'agriculture, le travail technique et concret met en parallèle un monde imaginaire qui dissimule un imaginaire symbolique. « Tout un imaginaire se fertilise au contact terrien des plantes, des fleurs, de la terre et du travail » (Cottureau, 2005, p. 97). Un équilibre entre les « expériences sensori-motrices, symboliques et

conceptuelles » contribue à développer la « responsabilité écologique » (Cottureau, 2005, p. 105). Cette jonction entre la dimension imaginaire et la dimension réelle est nécessaire pour se repérer dans le monde. « Les apprentissages techniques s'affinent en même temps que se poursuit la construction du monde, son orientation, les repères et les points d'ancrage » (*ibid.*, p. 97).

La stratégie de l'alternance entre le rationnel et l'imaginaire découle également de la pédagogie de l'écoformation. En effet, la pédagogie de l'écoformation se situe dans un double rapport au monde. D'abord un monde fait de réalités concrètes que l'humain peut observer et expliquer objectivement, et ensuite un monde subjectif et intuitif qui agit sur les émotions et l'imaginaire (Cottureau *et al.*, 1997). La stratégie de l'alternance permet de reconstruire le lien des humains à la terre par une insertion dans les sphères économique, politique et sociale en même temps qu'une implication sensible, affective et symbolique (*ibid.*). Cette possibilité d'alternance entre ces deux portes d'entrée, le rationnel et l'imaginaire, conduit au développement d'une conscience écologique (Cottureau, 1994).

La communauté d'apprentissage : c'est une stratégie d'apprentissage qui se situe dans une vision de l'humanisation du développement. D'après Orellana (2002, 2005, 2010), la communauté d'apprentissage devient une réponse aux effets pervers du mode de développement qui ont des conséquences sur les milieux de vie. Elle s'appuie sur un processus social de construction des savoirs qui favorise le lien avec le monde et qui cherche à se dissocier de l'anomie qui affecte de la société actuelle. Elle suscite une action collective dans le milieu de vie en mettant en commun les efforts, les compétences et les talents de chacun. Dans cette étude, elle apparaît comme une stratégie pertinente pour mobiliser des personnes autour d'un projet d'agriculture biologique et pour repenser et recréer un nouveau rapport à la terre. La Figure 2.8 illustre la communauté d'apprentissage en contexte d'ERE.

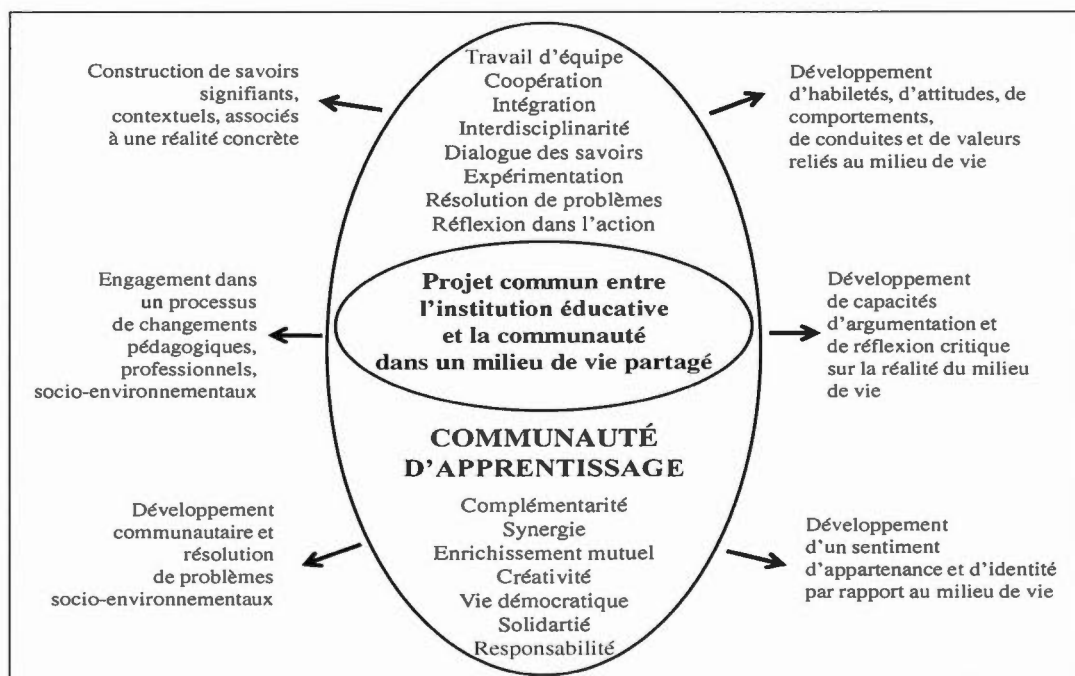


Figure 2.8 - Communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement (Orellana, 2002)

La communauté d'apprentissage est basée sur une approche socio-constructiviste « qui favorise une dynamique de dialogue pour apprendre ensemble, les uns des autres, les uns avec les autres » (Orellana, 2005, pp. 74-75). D'autres approches pédagogiques sont également privilégiées dans le développement d'une communauté d'apprentissage, notamment les approches dialogique, coopérative, praxique, expérientielle, critique, holistique et systémique (Orellana, 2002). Ces approches pédagogiques s'inscrivent dans un contexte social et communautaire qui contribue à la construction des savoirs. Des relations sociales s'établissent dans l'interaction entre les personnes et sont alimentées par « la mise en commun, le partage, la coopération, l'enracinement de l'agir commun dans les réalités, l'intégration de l'action et de la réflexion, la résolution de problèmes » (*ibid.*, p. 158). « C'est en contexte social que l'être humain acquiert des savoirs, des nouvelles capacités et enrichit le réseau de relations qui tissent son rapport au monde » (Orellana, 2005, p. 69).

L'accent y est mis sur les relations sociales de manière à renforcer les liens d'identité et d'altérité et, à travers cette dynamique, de renouer des relations avec le milieu de vie et l'environnement. [...] Les valeurs qui y sont révélées, dont celles d'appartenance, d'identité, de respect, de solidarité et de responsabilité, se développent à l'égard des autres, au sein du groupe qui forme la communauté d'apprentissage et à l'égard du milieu où elle se situe (Orellana, 2002, p. 158).

Finalement, les composantes d'une pédagogie dans le champ de l'ERE, telles que décrites dans cette section, constituent un outil de référence pour explorer le processus de construction des savoirs dans le cadre de cette recherche.

Cette section a abordé le rôle de l'éducation. Rappelons que les principaux éléments théoriques qui relèvent du domaine de l'éducation relative à l'environnement ont été décrits de manière à faire ressortir ceux qui sont particulièrement significatifs et pertinents pour cette étude.

Au terme de ce chapitre portant sur le cadre théorique, il se dégage trois thèmes principaux qui sont en lien avec l'objet de cette recherche : le rapport à la terre, l'agriculture biologique et l'éducation relative à l'environnement. Ce cadre théorique représente une référence pour guider la démarche de recherche, ainsi que pour analyser les données et interpréter les résultats de cette étude qui découlent de l'application d'une méthodologie de recherche scientifique et qui est décrite dans le prochain chapitre.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le cadre méthodologique vise à répondre de façon claire, cohérente, rigoureuse et scientifique aux questions de cette recherche. Il s'appuie sur des choix épistémologiques et méthodologiques qui visent l'atteinte des objectifs de cette étude. Il permet de caractériser et de mieux comprendre une réalité, qui est celle de l'éducation relative à l'environnement dans le contexte d'une ferme maraîchère biologique. Ce chapitre abordera les points suivants : les choix épistémologiques et méthodologiques, les stratégies de collecte de données, les choix de méthodes d'analyse de données, les critères de rigueur et les considérations éthiques.

3.1 Choix épistémologiques

Cette recherche a pour but de contribuer au domaine de l'éducation relative à l'environnement. Elle se situe avant tout dans une démarche de recherche pour l'éducation. La démarche qualitative en sciences humaines a été privilégiée, car elle permet « de comprendre des phénomènes sociaux, soit des groupes d'individus ou des situations sociales » (Poisson, 1990, p. 12) et permet de « saisir et d'interpréter les caractéristiques essentielles » du milieu (*ibid.*, p. 17). Les caractéristiques du milieu de la ferme, qui mobilise des personnes autour des pratiques d'agriculture biologique, ont été prises en considération. Cette démarche est associée à une approche interprétative, ethnographique et participative.

L'approche interprétative : cette approche, qui s'intéresse à la dimension humaine et sociale, a été utilisée afin de comprendre la signification de l'objet étudié, soit les savoirs et les facteurs qui contribuent à la construction du rapport à la terre dans le contexte de la ferme biologique. Cette approche interprétative a permis d'explorer « le milieu naturel des personnes » de manière interactive en s'appuyant sur les interactions des personnes entre elles et avec leur environnement, et à travers desquelles le processus d'apprentissage s'établit (Savoie-Zajc, 2011). Elle « [...] se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux la comprendre pour ensuite agir sur elle » (*ibid.*, p. 125). Il s'agit de mettre l'expérience des personnes en évidence pour « [...] mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (*ibid.*, p. 124). Une telle approche a ainsi permis de comprendre le processus par lequel se développent les savoirs et se construit le rapport à la terre, et ce, à travers l'expérience des personnes de la ferme et l'interaction entre eux.

L'approche ethnographique : cette approche, qui a été privilégiée dans l'exploration de la ferme, « [...] étudie les comportements des personnes et les événements d'un contexte social afin de décrire ce contexte et de l'interpréter le mieux possible » (Poisson, 1990, p. 25). Une telle approche a favorisé le contact avec les personnes de la ferme en accordant une importance à l'observation « des interactions en émergence et des processus sociaux en présence » (Lefrançois, 1987, p. 148) et a permis de s'imprégner du milieu de la ferme par une « [...] immersion directe [...] dans le champ de l'action [...] à travers la trame des événements » (*ibid.*, p. 148). C'est ainsi qu'il a été possible d'aller au-delà des faits et de « retracer les composantes subjectives des interactions, repérer les éléments symboliques du langage, suivre la trajectoire sociale » (*ibid.*, p. 148) empruntés par ces acteurs de la ferme.

L'approche participative : cette approche est qualifiée de participative, car elle se doit de « [...] considérer les acteurs [...] comme des co-constructeurs sur un objet de

savoir dont on les considère connaisseurs et qui les interpelle » (Desgagné, 2005, p. 175). Dans ce sens, cette recherche a tenu compte de l'expérience, des connaissances et du point de vue des personnes participant à la recherche (Anadon, 2005). L'approche participative a suscité l'implication des personnes de la ferme dans le processus d'élaboration de l'objet étudié, relié à l'identification des éléments qui favorisent la construction du rapport à la terre. Elle a contribué à la production d'un savoir « sur mesure » et « contextualisé » (Desgagné, 2005). Enfin lors de la collecte de données, une collaboration suffisamment souple et ouverte avec les personnes impliquées a favorisé l'exploration du milieu de vie et la compréhension du réseau des relations entre les personnes, le groupe social et l'environnement (Sauvé, 2005).

Finalement, la nature qualitative de ces choix méthodologiques a laissé place à la subjectivité du chercheur et des participants et à l'interprétation où le sens qui est donné aux actions et à la réalité du milieu de vie se construit à travers un regard croisé avec les personnes impliquées (Savoie-Zajc, 2011). Cette recherche a permis d'établir un lien plutôt étroit avec ces personnes.

3.2 Choix méthodologiques

Cette recherche a adopté une démarche générale guidée par la méthodologie de l'étude de cas de manière à cerner les éléments clés qui sont issus des pratiques d'une ferme biologique afin d'identifier le potentiel éducatif de cette ferme en tant que milieu propice à la construction du rapport à la terre.

3.2.1 Étude de cas

L'étude de cas a été privilégiée comme méthodologie de recherche pour explorer une ferme biologique, car elle crée de manière exploratoire, des conditions pour pénétrer en profondeur une situation, un événement, un groupe, un phénomène de l'intérieur, permettant de saisir ses singularités et ses dynamiques (Roy, 2003). « [...] cette approche de recherche se caractérise à la fois par le nombre restreint de situations analysées, la profondeur de l'analyse et l'importance accordée à une démarche inductive » (Gauthier, 2003, p. 133). Cette recherche s'est concentrée sur l'étude d'un seul cas, ce qui a permis de faire une analyse approfondie des particularités et des détails du cas en observant et en analysant un phénomène particulier dans son contexte naturel (Gauthier, 2003 ; Karsenti *et al.*, 2011). Cette étude de cas de type interprétatif repose sur les approches suivantes (Karsenti *et al.*, 2011, p. 233) :

- l'approche **inductive**, car elle « [...] dépend en grande partie du raisonnement que le chercheur élabore en se fondant sur l'observation des faits »;
- l'approche **particulariste**, car l'objet de l'étude se limite à un seul cas et que c'est « le cas en soi qui est important [...] pour ce qu'il représente [...] pour ce qu'il révèle au sujet du phénomène »;
- l'approche **descriptive**, du fait que le résultat prend la forme d'une « description détaillée » d'une expérience de ferme biologique et de son potentiel en éducation relative à l'environnement;
- l'approche **heuristique**, parce que la démarche « [...] améliore la compréhension du cas étudié et permet l'émergence de nouvelles interactions, de nouvelles variables ».

3.2.2 Le cas étudié

Dans cette recherche, le choix du cas s'appuie sur certains critères. Premièrement, la ferme biologique doit faire partie du « réseau d'agriculture soutenue par la communauté » supporté par l'organisme Équiterre. Cela suppose que la ferme est située sur le territoire québécois, s'inscrit dans une pratique écologique, a une certification biologique et met de l'avant un circuit court de mise en marché (Equiterre, 2011). Ce critère est justifié par le fait que les pratiques de l'agriculture biologique constituent une alternative à l'agriculture industrielle et intensive. Deuxièmement, la ferme biologique doit être ouverte sur la communauté et favoriser la proximité entre l'agriculteur et les citoyens. Pour ce faire, la ferme biologique se doit de représenter plus qu'un lieu de production maraîchère, mais un lieu d'interaction sociale qui suscite l'intégration et l'implication des citoyens à travers les activités de la ferme. Ce critère s'appuie sur la nécessité du développement du réseau des relations personne - société - environnement, dans le cadre de l'éducation relative à l'environnement, afin d'éveiller et de consolider la conscience écologique, de mener à un agir vers une éco-alimentation et de susciter un nouveau rapport à la terre.

Le cas analysé est celui de la ferme Cadet Roussel. Cette ferme répond aux critères préalablement déterminés. C'est une ferme maraîchère biologique située au Mont Saint-Grégoire dans la région de la Montérégie au Québec. Elle est membre du réseau d'agriculture soutenue par la communauté depuis 20 ans. Son implication et son dynamisme en fait un acteur central dans la production maraîchère biologique et la distribution d'une grande variété de légumes dans la communauté locale. Par ailleurs, la ferme cherche à créer un lien de proximité entre l'agriculteur et le citoyen, entre la ferme et le milieu urbain en étant porteur d'un volet social et éducatif. Ce lien avec la communauté s'exprime à travers la distribution de paniers biologiques à des abonnés et une présence dans les marchés publics locaux, mais surtout par la détermination

que la ferme manifeste à créer un milieu de vie accueillant et dynamique qui favorise une participation citoyenne importante aux activités de la ferme.

3.3 Stratégies de collecte de données

Cette recherche, de nature qualitative, privilégie des stratégies de collecte de données qui cherchent à susciter l'interaction avec les personnes et qui permettent d'aller chercher des opinions, des perceptions et le sens des actions (Savoie-Zajc, 2011). Les stratégies de collecte de données suivantes ont été adoptées : la recherche documentaire, l'observation participante, les entrevues individuelles semi-dirigées, le journal de bord et les rencontres de discussion de groupe (Tableau 3.1).

3.3.1 Recherche documentaire

Une recension d'écrits a permis de constituer un corpus composé de différentes catégories de documents. Ce corpus comprend des données sur le portrait de la ferme, notamment, la mission, l'historique, les acteurs, le type de production, les pratiques et les activités, l'organisation et le fonctionnement. Ces données ont été recueillies à partir de documents fournis par les fermiers, tels que le plan d'affaires et la documentation disponible sur le site internet de la ferme, entre autres, le mémo des fermiers et le calendrier des activités (Ferme Cadet Roussel, 2011).

Tableau 3.1 - Stratégies de collecte de données

| Stratégies | Outils | Sources | Données recueillies |
|---------------------------------|----------------------------------|---|--|
| Recherche documentaire | Corpus | <p>Description de la ferme Cadet-Roussel : -documents (plan d'affaires, dépliant promotionnel, matériel sur la biodiversité) -site internet (mémo des fermiers, calendrier des récoltes et des activités, dossier de presse)</p> <p>Réseaux de la ferme: -Agriculture soutenue par la communauté (ASC) -Fiducie foncière Protec-Terre -Association de biodiversité du Québec -Coopérative pour l'agriculture de proximité écologique (CAPÉ) -World Wide Opportunities on Organic Farms (WWOOF)</p> | <p>Mission, historique, acteurs, type de production, pratiques et activités, organisation et fonctionnement</p> <p>Caractéristiques et fonctionnement de l'ASC et de son réseau de fermiers de famille, de la fiducie foncière Protec-Terre, de l'Association de biodiversité du Québec, de la CAPÉ, du programme des stagiaires provenant de l'organisation WWOOF</p> |
| Observation participante | Guide d'observation participante | 8 journées de participation au sein même des activités de la ferme (Tableau 3.2) | Milieu de vie de la ferme, acteurs, relation entre les acteurs et entre les acteurs et le milieu, rôle des acteurs, rapport à la terre, rapport à l'alimentation, ambiance du lieu, activités, savoirs, processus de construction des savoirs |
| Entrevues semi-dirigées | Guide d'entrevue | 14 entrevues de 1 h à 1 h 30 (Tableau 3.3) -2 fermiers propriétaires -3 travailleurs -7 acteurs externes -2 experts | Description des activités, contribution des acteurs, description des savoirs, processus de construction des savoirs, conscience écologique, rapport à la terre et rapport à l'alimentation |
| Journal de bord | Journal de bord | -Impressions et réflexions en cours de recherche | Dynamique terrain, notes méthodologiques, théoriques, descriptives et personnelles |
| Rencontres discussion de groupe | Guide de discussion de groupe | 2 rencontres de 1 h -rencontre avec les fermiers et les travailleurs -rencontre avec les acteurs externes | Validation des données déjà recueillies sur le rapport à la terre et enrichissement |

Le corpus est également constitué de données, recueillies à partir de sources internet⁸, portant sur les réseaux de la ferme (Tableau 3.1). La consultation de ces documents a permis de faire ressortir des informations utiles et pertinentes pour supporter une argumentation (Mace *et al.*, 2000).

3.3.2 Observation participante

Cette recherche s'appuie sur l'observation qualitative basée sur le vécu expérientiel et la compréhension des comportements et des interactions. Avant de s'engager dans une observation participante, une observation de la vie globale de la ferme s'est d'abord effectuée afin de prendre contact avec le milieu, de décrire et de s'appropriier les composantes de ce milieu de vie. Il s'agit d'une position passive où « [le chercheur] ne participe pas activement à la dynamique ambiante » (Savoie-Zajc, 2011, p. 134) et dans laquelle la collecte des données se fait dans un mode de distanciation (Laperrière, 2003). Cette observation des composantes naturelles, construites et culturelles a pris la forme d'une déambulation dans les champs, dans et autour des bâtiments, dans les alentours de la ferme, d'un regard et d'une écoute neutres des personnes, des animaux, des plantes, de la terre, des interactions entre ces éléments qui composent le milieu. Des photos ont été prises. Des notes descriptives et des impressions sur l'ambiance et la dynamique ont été inscrites dans le journal de bord.

D'autre part, une observation participante par une immersion active s'est effectuée au sein même des activités de la ferme. L'observation participante a comme principe de

⁸ L'agriculture soutenue par la communauté et son réseau de fermiers de famille (Equiterre, 2011), la fiducie foncière Protec-Terre (Protec-Terre, 2011b), l'Association de biodynamie du Québec (Association de Biodynamie du Québec, 2015a); la Coopérative pour l'agriculture de proximité écologique (CAPE, 2015); le programme des stagiaires provenant de l'organisation World Wide Opportunities on Organic Farm (WWOOF, 2015).

base de « [...] s'insérer dans la communauté, se mêler à sa vie en la perturbant le moins possible » (Fortin, 1987, p. 24). « [Le chercheur] participe pleinement à la dynamique ambiante » (Savoie-Zajc, 2011, p. 135). Par cette position très engagée sur le terrain de recherche, l'observation participante a permis de s'imprégner davantage du milieu et d'acquérir une compréhension approfondie de la réalité (Jaccoud *et al.*, 1997). Plusieurs séances d'observation participante ont été effectuées (Tableau 3.2). Un guide d'observation participante a servi de repère pour la collecte des données (Annexe 1). Les principaux éléments d'observation se rapportent au milieu de vie, aux pratiques, aux savoirs et au processus de construction de ces savoirs. Les séances d'observation participante ont été déterminées avec la collaboration des acteurs du milieu en tenant compte de leur disponibilité, du moment opportun, mais également de la pertinence de l'activité dans l'atteinte des objectifs de cette recherche. Aussi, les observations se sont déroulées au cours d'activités de nature productive et/ou sociale qui ont une incidence éducative et qui mettent en action différents acteurs dans le milieu de vie. De plus, ces observations ont eu lieu sur une période de temps suffisamment longue pour suivre le processus d'apprentissage qui s'effectue à travers les activités qui s'échelonnent tout au long du cycle de vie maraîcher. Chaque séance d'observation a été suivie d'un moment de réflexion afin de noter dans le journal de bord le déroulement et la description des activités, les impressions, les réflexions, les émotions et les liens avec les éléments du cadre théorique.

L'observation participante a permis d'approfondir les connaissances sur l'objet de recherche (Mace *et al.*, 2000). Ces séances d'observation ont cherché, de manière formelle ou implicite, à identifier, à décrire et à caractériser le milieu de vie, les acteurs du milieu, les activités, mais également à identifier les savoirs et le processus de construction de ces savoirs spécifiques à la reconstruction du rapport à la terre. Une proximité sur le terrain de recherche et l'accès directement aux informations sans

Tableau 3.2 - Calendrier des séances d'observation participante

| Activités | Détail des activités | Lieux | Dates |
|---------------------------|--|------------------------|---|
| Planification journalière | Réunion matinale journalière de planification et d'organisation | Cuisine d'été | 16 et 17 juillet 2015 10, 11 et 12 août 2015 19 octobre 2015 |
| Démarrage des cultures | Préparation d'un terreau de transplantation et repiquage des semis de kale et de scarole | Serre - semis | 17 juillet 2015 |
| Entretien des cultures | Taille des concombres | Serre - culture | 1er juillet 2015 |
| | Taille des tomates | Serre - culture | 12 août 2015 |
| Lutte biologique | Désherbage et capture des scarabées dans les noisetiers | Champ | 10 août 2015 |
| Récolte | Récolte de fines herbes (basilic, mélisse, thym, ciboulette) et de légumes (pourpier, haricots, mesclun) | Champ | 16 juillet 2015 |
| Transformation | Séchage des fines herbes | Cuisine d'été | 19 octobre 2015 |
| Mise en marché | Préparation des légumes pour la vente à la boutique | Entrepôt | 17 juillet 2015 |
| | Préparation des paniers biologiques pour les abonnés | Entrepôt | 11 août 2015 |
| Soin des animaux | Nourrissage des volailles | Enclos des volailles | 17 juillet 2015 |
| Pause du dîner | Dîner communautaire et interaction avec les acteurs | Cuisine d'été | 1er, 16 et 17 juillet 2015 10, 11 et 12 août 2015 10 et 19 octobre 2015 |
| Fête des carottes | Récolte des carottes et dîner communautaire | Champ Cuisine d'été | 10 octobre 2015 |

intermédiaires ont favorisé une collecte de données suffisamment précise qui « [...] permet de dépasser le langage - ce que les personnes disent qu'elles font - pour s'intéresser à leurs comportements et au sens qu'elles y donnent (Savoie-Zajc, 2011, p. 135). Cette observation participante interprétative a cherché à dépasser la

description du milieu pour interpréter plutôt qu'expliquer. Elle a permis d'aller au-delà des mots exprimés pour s'attarder aux comportements et au sens donné à ces mots et comportements (Savoie-Zajc, 2011) et de s'appuyer « sur l'importance d'en repérer le sens, l'orientation et la dynamique » (Laperrière, 2003, pp. 273-274).

3.3.3 Entrevues individuelles semi-dirigées

L'entrevue individuelle semi-dirigée a été adoptée comme stratégie de collecte de données dans le cadre de cette étude. Un total de 14 entrevues individuelles semi-dirigées ont été effectuées (Tableau 3.3). De ce nombre, 12 se sont déroulées avec les acteurs de la ferme Cadet Roussel, alors que les deux autres se sont adressées à des experts sans lien direct avec la ferme. Ces entrevues ont permis de créer une situation d'échange direct avec des répondants. « [...] il s'agit d'une méthode de collecte d'informations qui se situe dans une relation de face à face entre l'intervieweur et l'interviewé » (Boutin, 1997, p. 23).

Dans le cadre de la cueillette de données avec les acteurs de la ferme, l'interaction avec les répondants avait pour but de construire une compréhension du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2003). Ainsi, ces entrevues ont abordé des thèmes qui sont en lien avec les objectifs de recherche : les activités et les acteurs de la ferme, les savoirs qui émergent de ces activités, le processus par lequel ces savoirs se construisent, les facteurs qui favorisent l'éveil de la conscience écologique, qui suscitent un nouveau rapport à la terre et une nouvelle culture de l'alimentation.

Les entrevues ont été dirigées vers trois catégories d'acteurs (Tableau 3.3). D'une part, deux entrevues se sont effectuées auprès des fermiers copropriétaires de la ferme. Les questions ont été orientées de manière à faire ressortir non seulement leur vision et

leur expérience, mais également la manière dont celles-ci sont partagées auprès des autres acteurs de la ferme, et ce, dans l'optique de créer un milieu de vie qui suscite la construction d'un rapport à la terre et d'une nouvelle culture de l'alimentation.

D'autre part, dix entrevues se sont déroulées auprès des autres acteurs de la ferme. Deux types d'acteurs ont été interrogés. Il y a les acteurs travailleurs de la ferme, qu'ils soient employés ou stagiaires. Puis les acteurs externes qui sont des abonnés actifs, c'est-à-dire qui participent et s'impliquent bénévolement dans les activités de la ferme. Une variété de profils a été considérée dans le choix de ces personnes afin d'avoir un éventail de réalités pouvant être le plus représentatif des différents acteurs de la ferme. Certains acteurs travailleurs se sont portés volontaires alors que d'autres ont été sollicités lors des journées d'observation participative. Les abonnés ont été contactés par courriel à partir des suggestions d'un des fermiers propriétaires. Ainsi, les répondants qui ont participé aux entrevues ont des âges différents, des réalités et expériences de vie diverses, des fonctions à la ferme variées, ainsi qu'une implication à la ferme qui varie dans le temps et dans la fréquence. Bien que ce groupe tente d'être représentatif de tous les acteurs de la ferme, il reste tout de même impossible de parler de saturation des données. Les entrevues se sont effectuées auprès d'un employé régulier qui s'active aux travaux de la ferme, de deux stagiaires qui bénéficient d'une expérience de travail en agriculture biologique, de sept abonnés qui reçoivent des paniers biologiques et qui s'impliquent dans les activités de la ferme. Les questions ont été orientées de manière à aller chercher non seulement la vision et l'expérience de ces acteurs, mais aussi à vérifier et à préciser quels savoirs se construisent dans les activités de la ferme, de quelles manières ces savoirs se développent et quels facteurs peuvent contribuer à éveiller la conscience écologique, à construire une culture de l'alimentation et un rapport à la terre. Une proportion plus grande d'acteurs externes a été volontairement choisie afin de mesurer plus précisément l'impact éducatif auprès de ces acteurs qui sont nombreux à recevoir un

panier biologique, et qui sont issus du milieu urbain plus éloigné de l'agriculture et de l'origine des produits alimentaires.

Finalement, deux entrevues ont également été effectuées auprès d'experts, l'un du domaine de l'éducation relative à l'environnement et l'autre spécialiste en agriculture biologique. Les questions d'entrevue ont abordé le thème du rapport à la terre et ses facteurs de développement, plus particulièrement dans un contexte de ferme biologique. Ces entrevues ont permis de valider et d'enrichir les résultats de la recherche sur les perspectives de renforcement du potentiel éducatif des fermes biologiques sous l'angle de la construction du rapport à la terre.

Tableau 3.3 - Liste des répondants par catégories

| Catégories de répondants | | Répondants |
|--|----------------------|---------------|
| Acteurs de la ferme | Acteurs fermiers | Fermier 1 |
| | | Fermier 2 |
| | Acteurs travailleurs | Travailleur 1 |
| | | Travailleur 2 |
| | | Travailleur 3 |
| | Acteurs externes | Externe 1 |
| | | Externe 2 |
| | | Externe 3 |
| | | Externe 4 |
| | | Externe 5 |
| Externe 6 | | |
| Externe 7 | | |
| 2 experts en éducation relative à l'environnement et en agriculture biologique de proximité ⁹ | | |

⁹ Tom Berryman, professeur en éducation relative à l'environnement à l'UQAM et Caroline Poirier, présidente de la Coopérative d'agriculture de proximité écologique ont accepté généreusement de partager leurs réflexions. Ces deux experts ont donné leur autorisation pour que leur nom soit divulgué.

Le guide d'entrevue a été utilisé comme cadre et outil préparatoire; il illustre, sous forme de thèmes et de questions, les propos explorés au cours de l'entrevue (Boutin, 1997). Trois guides d'entrevue différents ont été bâtis afin de tenir compte des particularités des répondants et des questions spécifiques qui s'adressent à ceux-ci. Le guide d'entrevue pour les acteurs fermiers est présenté à l'Annexe 2, le guide d'entrevue pour les acteurs travailleurs et externes de la ferme à l'Annexe 3 et le guide d'entrevue pour les experts à l'Annexe 4. Ces guides ont été élaborés à l'avance afin de mieux s'orienter lors des entrevues sur les thèmes prédéterminés et les questions en lien avec le cadre théorique; toutefois, ils ont été utilisés avec souplesse et ouverture pour laisser la personne interrogée aborder des éléments imprévus (Boutin, 1997 ; Mongeau, 2008 ; Savoie-Zajc, 2011).

C'est dans un cadre souple, mais empreint d'une certaine rigueur, que les entrevues se sont déroulées, afin de garder un contrôle de la situation et maintenir le cap sur les objectifs de la recherche (Poisson, 1990). Une dose de sympathie et de confiance s'est imposée pour créer un climat harmonieux dans lequel a pu s'installer une bonne relation et par conséquent une qualité dans l'échange (Savoie-Zajc, 2011). Aussi, le lieu et le moment de l'entrevue ont été choisis par chaque répondant afin de mettre celui-ci le plus à l'aise possible. C'est ainsi que certaines entrevues se sont déroulées sous le pommier, dans la balançoire, dans une serre, autour d'une table. Les entrevues ont été effectuées dans une démarche d'exploration centrée principalement sur l'échange, l'écoute et l'observation afin de pouvoir dégager une compréhension des propos de la personne interviewée, non seulement en obtenant de l'information venant de celle-ci, mais également en observant ses réactions (Mace *et al.*, 2000).

S'engager dans une entrevue consiste donc à entrer en contact avec un interlocuteur, à rechercher un accès à l'expérience de l'autre, à cerner ses perspectives au sujet des questions étudiées et à tenter de les comprendre, et ce, de façon riche, descriptive et imagée (Savoie-Zajc, 2011, p. 113).

Finalement, les entrevues ont été enregistrées et transcrites en verbatim. Des notes ont également été prises dans le journal de bord. L'entrevue individuelle semi-dirigée représente une stratégie complémentaire à l'observation participante particulièrement « lorsqu'il s'agit de recueillir des données valides en ce qui concerne les croyances, les opinions et les idées des sujets de la recherche » (Boutin, 1997, p. 39).

3.3.4 Journal de bord

Le journal de bord est une stratégie de collecte de données qui a favorisé une réflexion active tout au long de cette recherche. Cet outil de référence, qui a servi à colliger des données d'observations, d'entrevues, d'impressions et de réflexions, permet de rester dans un « état de réflexion active » et « [...] d'exprimer ses interrogations, ses prises de conscience et consigner les informations jugées pertinentes [mais aussi de] reconstituer la dynamique du terrain et les atmosphères qui ont imprégné la recherche » (Savoie-Zajc, 2011, p. 145).

Le journal de bord est constitué de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements - au sens très large; les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues - contextualisés - le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation (Baribeau, 2004, p. 100).

Les notes ont été prises dans le journal de bord, parfois de façon spontanée, et d'autres fois, de manière structurée. Elles se regroupent en quatre catégories : les notes descriptives sur les données de recherche, les observations, la description de faits, d'événements, la consignation de conversations; les notes théoriques sur la réflexion au niveau de la recherche de sens, d'interprétations, de déductions, de liens avec le cadre théorique; les notes méthodologiques sur les opérations de recherche,

les problèmes rencontrés, et enfin, les notes personnelles sur les réflexions, les perceptions, les intuitions, les émotions qui surgissent au cours de la recherche (Baribeau, 2004 ; Savoie-Zajc, 2011).

Avec le recul que permet de prendre le journal de bord, un chercheur peut ainsi mieux dégager les incidents critiques, comprendre les messages qui ont pu être communiqués subtilement. Il permet aussi de faire ressortir les influences théoriques et conceptuelles qui ont habité le chercheur pendant tout le processus de la recherche (Savoie-Zajc, 2011, p. 145).

3.3.5 Rencontres de discussion de groupe

Dans le cadre de cette recherche, la rencontre de discussion de groupe représente la dernière étape à la cueillette de données dont le but est de valider certains résultats de cette recherche. Cette stratégie a regroupé un certain nombre de personnes pour susciter une discussion et un échange entre eux autour d'une thématique particulière (Boutin, 1997) dans un espace de discussion structurée (Geoffrion, 2003). Deux rencontres se sont déroulées afin de faire une validation de certains résultats sur le thème de la construction du rapport à la terre à la ferme. Elles étaient destinées aux acteurs de la ferme qui ont participé aux entrevues individuelles. Une première rencontre a réuni les fermiers et travailleurs de la ferme, alors qu'une deuxième rencontre a regroupé les acteurs externes.

Au cours de ces rencontres, des questions ouvertes, mais précises, ont été abordées sur des éléments qui se dégagent des résultats concernant la construction du rapport à la terre. Un guide a été utilisé pour aider à l'animation (Annexe 5). À chacune des rencontres, un contact chaleureux a été établi dès le départ avec les acteurs. Une attention particulière aux personnes, une attitude d'ouverture et une écoute sont des

éléments qui ont favorisé l'interaction avec et entre les acteurs et une dynamique de groupe tout au long de l'animation, contribuant à susciter des échanges signifiants et constructifs. Les acteurs ont pu ainsi exprimer librement leur point de vue et apporter leurs commentaires sur les éléments de discussion et ainsi apporter des pistes pour corroborer ou infirmer les résultats de la recherche. « Les groupes de discussion permettent de comprendre les sentiments des participants, leur façon de penser et d'agir, et comment ils perçoivent un problème, l'analysent, en discutent » (Geoffrion, 2003, p. 338). Les résultats de ces rencontres ont permis de valider et d'enrichir les résultats, d'apporter des nuances à certains résultats et de faire un croisement avec des éléments du cadre théorique qui concerne le rapport à la terre.

3.4 Choix de méthodes d'analyse de données

Les différentes collectes de données qui ont été effectuées durant cette étude, soit la recherche documentaire, l'observation participante, les entrevues individuelles, le journal de bord et les rencontres de discussion de groupe, ont permis de recueillir une quantité appréciable de données qualitatives qui est apparue suffisante pour interpréter convenablement la réalité. Cette « saturation des données » a conduit à l'analyse et l'interprétation finale de toutes les données, une étape qui va au-delà de la description et de l'interprétation sommaires (Poisson, 1990). À cause du caractère qualitatif et interprétatif de cette recherche, la stratégie de l'analyse de contenu a été privilégiée. Cette stratégie s'appuie sur « [...] une méthode de classification ou de codification des éléments du document analysé dans diverses catégories pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis » (L'Écuyer, 1987).

L'analyse du contenu s'est effectuée en trois étapes.

- La « préanalyse » se situe dans « l'examen attentif » de l'ensemble des données saisies sur le terrain d'étude (Poisson, 1990). Cette étape s'est traduite par une lecture « flottante » pour explorer les documents d'analyse, la constitution d'un corpus, le repérage d'indices, la préparation du matériel (Bardin, 1996). Le cadre théorique a servi d'outil pour guider le processus d'analyse en cherchant à mettre en évidence les concepts théoriques qui se dégagent des données recueillies (Savoie-Zajc, 2011).
- L'exploration du matériel a conduit à la catégorisation des données. Dans ce processus de catégorisation, les idées semblables ont été regroupées en catégories. Cette étape a donc permis « de classer des éléments en catégories [et] de rechercher ce que chacun d'eux a de commun avec d'autres » (Bardin, 1996, p. 151).
- L'analyse des données a conduit aux résultats qui ont été ensuite interprétés et discutés. Des inférences ont été dégagées, c'est-à-dire, des déductions logiques à partir d'indices qui se situent dans une procédure intermédiaire entre la description du texte et son interprétation (*ibid.*). « Inférer [...] c'est dépasser les données [...] c'est donc prendre les données pour un chemin vers autre chose qui n'est pas dans les données » (Mucchielli, 2006, p. 29). Par une réflexion et un questionnement, l'analyse s'est effectuée en cherchant à mettre en relation les catégories identifiées à l'aide de figures et de tableaux explicatifs afin d'illustrer les liens (Savoie-Zajc, 2011). Ces regroupements sont importants afin de dégager un sens et une interprétation des résultats de la recherche (*ibid.*).

Au cours de cette étude, l'analyse des données s'est effectuée dans un processus itératif et cyclique en faisant une boucle entre la collecte et l'analyse de données, afin de saisir le sens contenu dans les données recueillies dans une démarche inductive qui appelle à s'imprégner du milieu (*ibid.*). Aussi, des allers et retours entre les prises de

conscience et les vérifications sur le terrain ont contribué à amender la classification des données (Savoie-Zajc, 2011, p. 137). En s'inspirant de l'approche de Miles et Huberman (2003, pp. 29-30), l'analyse de données a donc été effectuée à travers un processus cyclique et itératif en trois phases : la condensation des données en cherchant à « élaguer, trier, distinguer, rejeter et organiser les données », la présentation des données en élaborant un « assemblage organisé d'informations », puis la conclusion qui s'élabore et se vérifie tout au long du travail d'analyse. Ce processus est illustré à la Figure 3.1.

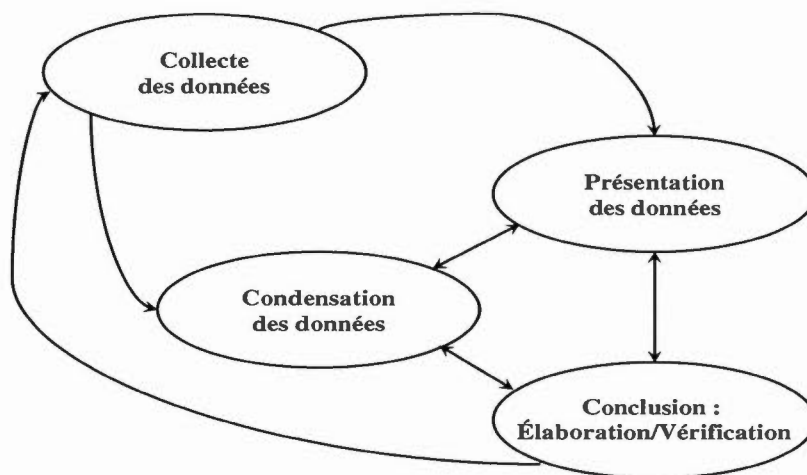


Figure 3.1 - Composante de l'analyse des données : modèle itératif
(Miles *et al.*, 2003)

3.5 Critères de rigueur

Cette recherche s'est effectuée dans le cadre d'une démarche scientifique qui est appuyée sur des critères de rigueur qui sont de l'ordre de la validité interne, de la validité externe, de la fiabilité interne et de la fiabilité externe.

La **validité interne**, ou crédibilité, « [...] consiste à vérifier la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié » et permet de s'assurer que les résultats obtenus reflètent la réalité observée (Savoie-Zajc, 2011, p. 140). Il existe certains risques associés à cette recherche portant sur une étude de cas.

[...] les études de cas rapportent des images qui déforment la réalité, qui la représentent mal, soit parce que la méthode permet au chercheur de biaiser les résultats, soit parce que leurs données ne sont pas uniformes » (Roy, 2003, p. 167).

La triangulation méthodologique a été appliquée comme moyen d'assurer la validité des données (Savoie-Zajc, 2011). Elle s'avère une dimension essentielle dans une approche structurée et scientifique de recherche. La triangulation a permis de mettre en juxtaposition les stratégies de collectes de données complémentaires, que sont la recherche documentaire, l'observation, l'entrevue et la rencontre de discussion de groupe, afin de contourner les limites de chacune de ces stratégies. Ici, la triangulation des sources par laquelle les auteurs sont en dialogue a fait ressortir plusieurs perspectives théoriques (*ibid.*).

La **validité externe**, ou transférabilité, vise à offrir un potentiel de réutilisation des résultats à cause des similitudes de la recherche avec d'autres milieux de vie (*ibid.*). L'étude de cas unique, qui a été privilégiée dans cette recherche, n'a pas la prétention d'être représentative d'un ensemble. « Le cas n'est pas un échantillon représentatif qui permettrait de tirer des conclusions globales » (Roy, 2003, p. 167). Cependant, la validité des résultats de cette étude de cas peut être accrue grâce à la réalité de milieux de vie similaires (Gagnon, 2012a). En effet, la similitude avec d'autres fermes maraîchères biologiques qui s'inscrivent dans le réseau de fermiers de famille issu de l'agriculture soutenue par la communauté en milieu québécois peut rehausser la probabilité de transférabilité des résultats de cette étude. Cette recherche ne vise donc

pas « la généralisation des résultats, mais plutôt le transfert à des contextes semblables » (Sauvé, 2005, p. 41). De plus, les entrevues effectuées auprès des experts sur les questions d'agriculture biologique et d'éducation relative en environnement contribuent à poser un regard élargi et à accroître la validité des résultats.

La **fiabilité interne** assure que « d'autres chercheurs arriveraient sensiblement aux mêmes conclusions s'ils traitaient ou interprétaient les mêmes données » (Gagnon, 2012a). Il existe un risque que la subjectivité et le manque de recul puissent entraîner des biais et un manque de fiabilité (Gagnon, 2012a ; Laperrière, 2003) dans la collecte des données et dans l'interprétation des résultats. Dans cette étude, le chercheur a fait preuve d'ouverture, d'écoute, de disponibilité et de complicité avec les personnes (Fortin, 1987). Il s'est introduit dans le milieu progressivement en étant attentif aux réactions et aux réserves que les personnes auraient pu émettre vis-à-vis cette démarche inclusive dans leur milieu de vie (Savoie-Zajc, 2011). Il s'est situé dans une position familière qui l'a amené à participer en tant qu'acteur dans le milieu observé, impliquant même une immersion totale sur le terrain. Une relation de collaboration entre le chercheur et le milieu s'est établie (Fortin, 1987). Dans son intégration dans le milieu, il a cherché un équilibre dans sa position de chercheur, mais en maintenant un certain recul afin de garder une vision analytique et critique (*ibid.*). C'est pourquoi une certaine distance a été établie.

[...] il faut être assez près des individus pour en venir à éprouver la réalité sociale « naturelle » comme ils la vivent, mais, en même temps, il faut se réserver la possibilité de percevoir cette réalité avec un certain détachement et un esprit critique (Poisson, 1990, p. 64).

De plus, pour surmonter les biais et le manque de fiabilité, les entrevues ont été enregistrées afin de pouvoir retranscrire en verbatim les propos des répondants le plus

exactement possible. Le mot à mot a été utilisé dans les résultats pour rapporter de façon précise et concrète les propos des répondants.

La **fiabilité externe** atteste qu'un chercheur qui étudierait le même cas ou un cas semblable arriverait sensiblement aux mêmes résultats (Gagnon, 2012a). Pour ce faire, cette recherche identifie clairement la position participante du chercheur dans le milieu observé, fait une description précise de la ferme comme lieu d'étude, décrit les différentes stratégies de collectes de données, s'assure que les répondants sont représentatifs des différents acteurs de la ferme et fait appel à l'avis de deux experts en matière d'agriculture biologique et d'éducation relative à l'environnement.

3.6 Considérations éthiques

Cette recherche s'inscrit dans le respect des politiques et des normes de l'UQAM et est en conformité avec les principes et les recommandations de l'Énoncé de politique des trois Conseils fédéraux sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Une copie du certificat de déontologie se trouve à l'Annexe 6. Cette recherche respecte les règles d'éthiques évoquées par Mace et Pétry (2000) : le consentement libre et éclairé des sujets et le respect de la confidentialité et de l'anonymat. Premièrement, tous les participants à cette étude ont donné leur consentement. Ce consentement était éclairé, car il s'est fait en toute connaissance de cause; le consentement était libre, du fait qu'aucune influence ou contrainte n'a été exercée. Les buts de la recherche ont été expliqués aux participants. Deuxièmement, le respect de la confidentialité et de l'anonymat des renseignements recueillis ont été respectés. Pour les fins de la recherche, les répondants ont été identifiés par des numéros.

CHAPITRE IV

AGRICULTURE BIOLOGIQUE AU QUÉBEC

Cette recherche s'intéresse à l'agriculture biologique au Québec parce qu'elle s'inscrit dans l'étude de cas d'une ferme biologique québécoise. C'est pourquoi, ce chapitre présente, dans un premier temps, les différentes dimensions qui forgent la dynamique de cette agriculture en sol québécois. Dans un deuxième temps, c'est le portrait de la ferme Cadet Roussel qui est spécifiquement abordé, car il fait l'objet de cette étude de cas.

4.1 Processus d'agriculture biologique ancré dans une mouvance sociale

L'agriculture biologique, qui se présente comme une alternative à l'agriculture industrielle et intensive, s'inscrit dans un processus ancré dans une mouvance sociale. Elle comporte des particularités qui sont décrites dans cette section : l'historique, les principes généraux, les critères de certification, les types d'agriculteurs, les types d'organisations et les différentes pratiques.

4.1.1 Historique, principes généraux et certification

L'agriculture biologique au Québec est née d'un large mouvement social des années 1970, qualifié de « Révolution tranquille », qui remettait en question « l'impact du développement capitaliste sur l'environnement et l'agriculture » (Richardson, 2010). C'est l'époque de l'émergence de nombreux groupes écologistes préoccupés par

l'agroalimentaire, dont les coopératives d'aliments naturels et le mouvement « Retour à la terre » en sont des manifestations (Richardson, 2010). Ce dernier donne naissance au Mouvement pour l'agriculture biologique composé d'agriculteurs en quête d'autosuffisance et des consommateurs préoccupés par la santé et l'environnement (Bergeron, 2012). En 1979, la première ferme certifiée biologique voit le jour. En 1984, l'Union des producteurs agricoles du Québec (UPA, 2016) met sur pied la Fédération de l'agriculture biologique du Québec (FABQ, 2007) pour appuyer le mouvement. En 1987, le rapport Brundland, publié par l'Organisation des Nations Unies (ONU, 2016) sur le développement durable, contribue à mieux positionner l'agriculture biologique (Bergeron, 2012). Depuis 1995, le concept de l'agriculture soutenue par la communauté, piloté par Équiterre, soutient le réseau de fermiers de famille et la distribution de « paniers biologiques » (Equiterre, 2011). De plus, un vaste mouvement d'agriculture urbaine démocratise et rend possible une production biologique en milieu urbain (CRAPAUD *et al.*, 2016). Finalement depuis 2013, la politique de souveraineté alimentaire du Gouvernement du Québec, bien qu'elle ne soutienne pas spécifiquement la pratique de l'agriculture biologique, favorise du moins l'achat local (MAPAQ, 2013b).

L'agriculture biologique au Québec s'appuie sur des principes généraux de la production biologique qui sont déterminés par l'Office des normes générales du Canada. Ces grands principes sont les suivants (Office des normes générales du Canada, 2011, pp. iii-iv) :

1. Protéger l'environnement, minimiser la dégradation et l'érosion du sol, réduire la pollution, optimiser la productivité biologique et promouvoir un bon état de santé.
2. Maintenir la fertilité du sol à long terme en favorisant les conditions propices à son activité biologique.
3. Maintenir la diversité biologique à l'intérieur de l'écosystème.

4. Recycler les matériaux et les ressources le plus possible à l'intérieur de l'exploitation.
5. Soigner adéquatement les animaux d'élevage de façon à promouvoir leur santé et à répondre à leurs besoins comportementaux.
6. Préparer les produits biologiques, en étant notamment attentif aux méthodes de transformation et de manipulation, afin de maintenir l'intégrité biologique et les qualités essentielles du produit à tous les stades de la production.
7. S'appuyer sur des ressources renouvelables dans des systèmes agricoles organisés localement.

Au Québec, depuis l'année 1997 (CARTV, s.d.), l'appellation « agriculture biologique » est réservée à tout aliment qui est « produit, transformé, emballé ou étiqueté « biologique » » (Richardson, 2010, p. 310). « L'appellation « biologique » est rigoureusement encadrée par la *Loi sur les appellations réservées et les termes valorisants* [et] la certification est étroitement contrôlée » par le Conseil des appellations réservées et des termes valorisants (CARTV, s.d.) qui répond aux exigences des organismes de certification accrédités (Bouchard, 2014, p. 65). Pour obtenir une telle certification, les fermes doivent répondre à des normes exigeantes qui reconnaissent que les méthodes utilisées sont en conformité avec les normes de l'agriculture biologique (FABQ, 2007), mais également elles doivent se soumettre à une procédure bureaucratique exigeante (Bouchard, 2014).

Pour certains agriculteurs biologiques, la certification représente une reconnaissance et une garantie de la qualité de leurs produits. Pour d'autres agriculteurs, la qualité de leurs produits s'établit à travers le lien de confiance qu'ils développent avec les consommateurs, contrairement à la certification qui est perçue par ces derniers comme trop technique et contraignante compte tenu des réalités écologiques et socio-économiques locales (Richardson, 2010).

Alors que certains défendent la certification comme un acquis important du mouvement pour l'agriculture biologique, d'autres rejettent ce qu'ils perçoivent comme un processus bureaucratique et inadapté aux réalités des agriculteurs biologiques à petite échelle (Richardson, 2010, p. 317).

4.1.2 Types d'agriculteurs biologiques au Québec

Richardson (*ibid.*, pp.313-316) identifie différents types d'agriculteurs biologiques qui sont empreints de l'histoire de l'agriculture biologique au Québec et qui dynamisent le milieu.

- Les « **adhérents à la contre-culture** » sont des agriculteurs investis, souvent depuis les balbutiements de l'agriculture biologique, et pour qui l'agriculture est d'abord perçue comme un mode de vie.
- Les « **agriculteurs de proximité** » sont enracinés dans la communauté par le biais de la ferme qui se veut à une échelle humaine et dans une approche qui privilégie les aliments locaux, le terroir et la proximité entre l'agriculteur et le consommateur.
- Les « **agriculteurs commerciaux** » sont des producteurs biologiques sur des fermes à grande échelle qui occupent une grande part du marché et qui visent la productivité, la rentabilité et l'efficacité.
- Les « **traditionalistes innovateurs** » sont des producteurs conventionnels qui ont choisi d'innover et de s'engager dans une autre voie en se convertissant aux méthodes biologiques.
- Les « **jeunes néo-ruraux** » s'inscrivent dans une « nouvelle culture de l'agriculture »; détenant souvent une formation en agriculture, mais se retrouvant sans terre, ils explorent des solutions de solidarité pour s'établir en agriculture biologique.

- Les « **fermiers urbains** », qui s'ajoutent à cette liste avec la montée des mouvements de l'agriculture urbaine, constituent un autre type d'agriculteurs. Ils s'adonnent à la production alimentaire dans le cadre d'une activité secondaire qui s'inscrit dans une dimension sociale, économique et environnementale afin de se procurer des aliments frais et de qualité (CRAPAUD *et al.*, 2016).

4.1.3 Types d'organisations en agriculture biologique

De nombreuses actions écologiques individuelles, collectives et solidaires se manifestent à travers des organisations qui supportent l'agriculture biologique et apportent un dynamisme au mouvement pour une agriculture alternative.

Certaines organisations contribuent à une revitalisation de ces milieux, à une multiplication de réseaux de solidarité, à une valorisation des produits du terroir et à une redéfinition du rapport à la terre et à l'alimentation (Dion *et al.*, 2012 ; Raymond *et al.*, 2011 ; Sauvé *et al.*, 2013). Le milieu rural regroupe les organisations d'actions collectives et solidaires, les fermes biologiques et les semenciers biologiques. Les projets d'agriculture urbaine constituent des organisations qui se mobilisent dans les villes. De plus, les points de vente représentent un autre type d'organisation.

Les organisations d'actions collectives et solidaires : elles sont en soutien aux agriculteurs. L'Union paysanne est une organisation membre de la Via Campesina qui s'oppose au modèle industriel de l'agriculture et s'inscrit dans la défense et la revitalisation du territoire agricole (Bouchard *et al.*, 2002). L'Union paysanne préconise une agriculture orientée sur deux axes :

[...] d'une part, l'autosuffisance alimentaire, en vue de procurer à notre population une nourriture saine et diversifiée, dans le respect de la nature, des sols, des animaux, de l'environnement et des communautés, et, d'autre part, l'occupation du territoire, de façon à assurer le maintien de campagnes vivantes avec des paysans nombreux (Bouchard *et al.*, 2002, pp. 158-159).

« L'union paysanne appelle à une offensive contre la malbouffe et pour le retour au pays réel, au territoire, à la terre, à l'appartenance, à nos racines, à la nature, à la Vie en somme » (*ibid.*, p. 165).

Le réseau de l'agriculture soutenue par la communauté est supporté depuis 20 ans par l'organisation Equiterre (Equiterre, 2011). Celle-ci soutient, par le biais d'un réseau de « fermiers de famille » une production locale biologique, un circuit court de distribution et une proximité entre l'agriculteur et du consommateur (Équiterre, 2011 ; Hunter, 2000). Ce mouvement va à contresens du rythme effréné de la vie actuelle où l'alimentation s'inscrit dans le « fast food » et le « prêt-à-manger » qui réduit considérablement les connaissances, la volonté et le temps pour cuisiner (Équiterre, 2011). En fait, les projets d'agriculture soutenue par la communauté :

[...] pourraient contribuer à rebâtir les traditions et à faire acquérir de nouvelles connaissances culinaires, ne serait-ce qu'en incitant à trouver le temps de cuisiner et en créant les conditions d'un partage des savoir-faire... (*ibid.*, p. 70).

La Coopérative pour l'agriculture de proximité écologique constitue un regroupement d'agriculteurs biologiques qui fait la promotion de l'agriculture biologique à l'intérieur de circuits courts de distribution dans une optique de santé des agroécosystèmes, du bien-être des populations et de développement économique des communautés rurales par l'agriculture de proximité (CAPE, 2015). La Coop Agrobio du Québec regroupe des agriculteurs céréaliers biologiques qui adhèrent à des valeurs de l'agroécologie : le biologique, la biodiversité, la durabilité et l'équité; ils dynamisent le milieu par la

distribution de paniers céréaliers biologiques et locaux (Agrobio, s. d.). De plus, diverses initiatives ont émergé pour faciliter un accès à des terres agricoles: la location de parcelles (Filière agricole du Québec, 2009), la fiducie foncière agricole biologique (Protec-Terre, 2011a), les éco-hameaux et éco-fermes multifamiliales et multigénérationnelles (Réseau des ÉcoHameaux et ÉcoVillages du Québec, s. d.).

Les fermes biologiques : elles constituent une autre forme d'organisation qui se déploie dans le milieu rural. Chaque ferme offre un milieu de vie qui favorise un rapprochement avec la terre et un ancrage dans son territoire (Sauvé *et al.*, 2003b). Au Québec, le nombre de fermes biologiques québécoises est en croissance. Ces fermes assument une production biologique diversifiée. Elles sont réparties de la manière suivante : les fermes horticoles qui cultivent une variété de fruits, légumes, légumineuses, fines herbes, noix, engrais verts et plantes ornementales, les fermes acéricoles avec leurs produits de l'érable, les fermes de type grains en production de céréales et oléagineux, les fermes d'élevage et les fermes laitières (FABQ, 2007). Les chiffres montrent que tous ces secteurs d'activités ont connu une progression depuis les dernières années (Annexe 7).

Malgré la croissance des dernières années et la diversité des productions, l'agriculture biologique demeure au Québec sommes toutes modestes. Elle ne représente qu'entre 2 et 3 % de la production alimentaire du Québec et du Canada. En 2012, la vente au détail de produits biologiques représentait au Canada un marché d'environ 3 milliards de dollars. Seuls 30 % des produits biologiques consommés au Québec proviendraient de nos producteurs locaux (FABQ, 2007).

Le recensement de l'agriculture de 2006 mené par Statistique Canada dresse également un portrait des fermes biologiques.

Selon le recensement, il y avait 2 323 fermes de production biologique au Québec le jour du recensement, ce qui représentait 7,6 % de l'ensemble des fermes de la province. À l'échelon national, 6,8 % des fermes déclaraient une production biologique. [...] Parmi les 2 323 fermes ayant déclaré la production de produits biologiques au Québec, 32,9 % de ces fermes produisaient des produits certifiés biologiques, 5,4 % étaient en voie d'obtenir la certification biologique, alors que pour 64,6 % des fermes, les produits biologiques n'étaient pas certifiés par un organisme de certification (Statistique Canada, 2006).

Ces données démontrent que la majorité des fermes biologiques ne possèdent pas la certification biologique. D'après le Tableau 4.1, le nombre de fermes québécoises biologiques et certifiées est en progression, mais la superficie ces fermes a augmenté plus vite que leur nombre, ce qui pourrait laisser croire que les fermes certifiées s'établissent en moyenne sur de plus grandes terres (FABQ, 2007).

Tableau 4.1 - Fermes biologiques certifiées au Québec
(FABQ, 2007)

| | 2006 | 2013 | Augmentation |
|-----------------------------|-----------------|-----------------|--------------|
| Nombre de fermes certifiées | 855 | 1003 | 17 % |
| Superficie | 41 629 hectares | 52 697 hectares | 26 % |

Parmi les fermes biologiques certifiées, un certain nombre, majoritairement des fermes maraîchères, adhèrent au réseau de l'agriculture soutenue par la communauté en devenant « fermiers de famille ». En 1996, il n'y avait que 7 fermes, alors qu'en 1996, ce nombre est passé à 115 fermes distribuant à 390 points de chute (Équiterre, 2011). Il s'agit bien plus qu'une simple méthode de mise en marché alternative.

La communication est essentielle [...] Que ce soit par le moyen de conversations régulières, de bulletins d'information ou de rencontres, le fermier doit être prêt à échanger avec ses partenaires sur l'état de la saison, à partager ses connaissances sur les produits agricoles qu'il cultive ou sur ses méthodes de culture, ainsi qu'à donner, à l'occasion, des nouvelles de la vie de la ferme (Équiterre, 2011).

Certaines de ces fermes invitent les partenaires à participer à des activités sociales, telles que des journées de travail, des fêtes de récoltes, des soupers communautaires où peut naître un sentiment d'appartenance à la ferme (*ibid.*). Ces fermes adhèrent à un mode de vie particulier qui suscite la création d'un lien privilégié avec des partenaires et la valorisation de leur engagement; c'est d'ailleurs l'attrait des valeurs de cette agriculture qui anime particulièrement les fermiers de familles (MAPAQ, 2013a). Les principales raisons qui motivent ces fermiers à adopter la pratique de l'agriculture soutenue par la communauté sont les suivantes en ordre d'importance :

[...] le partage des risques entre le fermier et les partenaires, l'attrait de la mise en marché directe auprès du consommateur, des valeurs de respect de l'environnement et de la santé, un désir d'engagement social et communautaire, un désir de changer les façons de produire ou de consommer, une occasion de marché (*ibid.*, p. 21).

Les semenciers biologiques : il s'agit d'un autre type d'organisation en milieu rural axé sur la production de semences du patrimoine. Des semenciers se spécialisent dans la production de semences traditionnelles, ancestrales et biologiques issues de cultivars à pollinisation libre. Ces semenciers contribuent à la sauvegarde du patrimoine génétique et à la préservation de la biodiversité. Des agriculteurs et des jardiniers préoccupés par la disparité de la biodiversité participent également à la conservation des semences (Semences du patrimoine, 2016). « Dans un contexte où

les hybrides et les OGM¹⁰ envahissent nos champs et nos assiettes, il importe d'accorder une place plus grande à la génétique et cela dans un contexte de qualité globale et d'indépendance » (Jardins du grand portage, 2015).

Les projets d'agriculture urbaine : ils s'enracinent dans les milieux communautaire, scolaire, institutionnel et commercial (CRAPAUD *et al.*, 2016). Ces projets de jardinage urbain, ainsi que la multiplication des marchés publics (AMPQ, s. d.) et des marchés de quartier (Les amiES de la Terre de l'Estrie, 2012), permettent non seulement d'accéder à une alimentation plus saine et locale, mais également de se rapprocher de la nature, de la terre, de la provenance des aliments et des cycles des saisons qui sont oubliés avec l'abondance des produits importés (Dion *et al.*, 2012). L'agriculture en milieu urbain s'organise à travers de nombreux projets qui émergent un peu partout et qui prennent la forme de jardins sur parcelles de terre, de toits verts et de culture en bacs. Des initiatives communautaires s'articulent autour de projets de jardins collectifs et de jardins communautaires. Ces initiatives représentent un espace d'interaction sociale et un levier pour le développement social des populations. « L'agriculture urbaine représente, par ses différentes actions d'éducation et d'*empowerment*, un outil de développement social et économique dépassant les seules questions de production et de sécurité alimentaire » (Duchemin *et al.*, 2010, p. 2). D'autre part, l'agriculture urbaine agit sur l'environnement en réduisant les îlots de chaleur, en favorisant la biodiversité et en humanisant l'espace urbain (*ibid.*).

Les points de vente : il s'agit d'un type d'organisation pour la distribution des aliments biologiques et qui se répartissent dans cinq catégories de points de vente (CARTV, s.d.) :

- les magasins d'aliments naturels et biologiques et les coopératives biologiques;

¹⁰ OGM : organismes génétiquement modifiés

- la majorité des grandes surfaces des chaînes d'alimentation, qui occupe presque la moitié du marché des produits biologiques;
- les marchés publics (AMPQ, s. d.) et les marchés de quartier solidaires (Les amiES de la Terre de l'Estrie, 2012);
- les agriculteurs qui vendent directement à la ferme;
- les points de chute de quartier jumelés aux fermiers de famille des projets d'agriculture soutenue par la communauté, via la distribution des paniers biologiques (Equiterre, 2011).

En 2008, la vente des aliments biologiques est estimée à 2 milliards de dollars au Canada, ce qui ne représente que 2,5 % des ventes alimentaires, malgré une hausse de 66 % par rapport à 2006. Et les détaillants conventionnels prennent la plus grosse part du marché avec 45 % des ventes, les détaillants spécialisés 35 % et les ventes directes aux consommateurs 20 %. La majorité des produits alimentaires biologiques vendus au détail proviennent des importations avec 62 % du marché, alors que les aliments biologiques produits au Canada ne représentent que 38 %. (Agriculture et Agroalimentaire Canada, 2015).

4.1.4 Portrait des consommateurs

Les consommateurs deviennent de plus en plus critiques par rapport à leurs choix alimentaires. Ils veulent savoir d'où proviennent les aliments et dans quel contexte ils ont été produits. « De plus en plus de gens demandent des produits « bios », artisanaux, non standardisés [...] des aliments produits par des fermiers avec qui ils peuvent échanger, des productions locales typiques » (Bouchard *et al.*, 2002, p. 144). Ils cherchent aussi des occasions « de visiter la ferme et de mieux connaître la vie agricole » (Équiterre, 2011). La progression de l'achat local et le développement des

rapports de proximité se traduisent « [...] dans le retour des marchés, la progression des kiosques de vente à la ferme, l'offre de produits sur internet, un rapprochement entre certains mangeurs et agriculteurs » (Raymond *et al.*, 2011, p. 29).

Si les produits du terroir connaissent aujourd'hui un grand succès, c'est parce qu'ils permettent de recréer le lien entre le producteur et le consommateur, entre le lieu de production et le lieu de consommation. Ils ne représentent plus une marchandise, mais, comme son nom l'indique, un produit profondément ancré dans le lieu (Turgeon, 2009, p. 110).

Certains facteurs de motivation sont identifiés pour justifier l'achat des produits biologiques. La préoccupation pour la santé constitue le premier facteur de motivation. Les produits biologiques correspondent à une valeur nutritionnelle plus élevée, à l'absence de produits chimiques, d'antibiotiques et d'hormones. De plus, la préoccupation pour l'environnement et pour le bien-être des animaux est un facteur qui justifie l'achat de produits biologiques (Agriculture et Agroalimentaire Canada, 2010).

Au niveau du réseau de l'agriculture soutenue par la communauté, le choix des abonnés de se procurer des paniers biologiques est motivé par le fait qu'ils sont « [...] au courant de l'impact qu'a le système alimentaire actuel sur la santé humaine, sur la société et sur l'environnement, et parce qu'ils sont conscients que leur achat peut faire partie de la solution » (Équiterre, 2011, p. 70).

Toutefois, les couches les plus défavorisées de la population sont les proies de la malbouffe à cause de sa facilité d'accès et ses coûts peu élevés. Les aliments biologiques demeurent majoritairement des produits exclusifs et dispendieux.

4.1.5 Pratiques en agriculture biologique

Le domaine de l'agriculture biologique intègre des pratiques de nature productive qui s'appuient sur des considérations environnementales et écologiques. Elles se répartissent au niveau de la production alimentaire par les cultures et l'élevage, la conservation et la transformation des aliments ainsi que la mise en marché. Une dimension sociale et éducative semble teinter également les pratiques d'agriculture biologique.

Cependant, il existe des distinctions dans les pratiques qui varient selon les types d'agriculteurs et leur échelle de production. Les agriculteurs biologiques qui produisent à grande échelle cherchent davantage à devenir « [...] des entreprises viables à l'intérieur des systèmes économiques [et] à démontrer qu'une ferme biologique peut être aussi productive, rentable et efficace qu'une ferme conventionnelle » (Richardson, 2010, p. 316). Ils répondent davantage à la tendance du marché qui favorise les fermes biologiques industrielles qui produisent à grande échelle et qui peuvent répondre à la demande provenant de l'industrie de transformation et de distribution (Bouchard, 2014). Toutefois, leurs pratiques soulèvent un questionnement quant à l'éthique sociale et environnementale : « la production en grand volume entraîne généralement la spécialisation et, donc, la disparition de la ferme diversifiée [...] en un mot, la ferme comme écosystème agroalimentaire » (*ibid.*, p. 96). D'autre part, les agriculteurs biologiques de proximité qui produisent à petite échelle, dont les pratiques sont soutenues par les savoirs traditionnels et par les progrès en agronomie et en écologie, ont une répercussion positive sur l'équilibre naturel des écosystèmes, sur l'occupation dynamique territoire, sur la valorisation de la culture et de l'identité territoriales et sur la qualité des aliments biologiques (*ibid.*). Leurs activités locales et régionales sont orientées vers des produits du terroir accessibles dans un circuit court. Elles contribuent à la

revitalisation du milieu rural dans un mouvement socio-écologique qui stimule le développement du biorégionalisme (Sauvé, 2003).

Les pratiques de cultures et d'élevage : elles découlent des critères relatifs à un produit biologique décrétés par le Conseil des appellations réservées et des termes valorisants qui identifie les bonnes pratiques de cultures et d'élevage. Certaines pratiques sont spécifiques aux cultures. La protection des cultures s'effectue par des pratiques de lutte biologique et du désherbage mécanique ou thermique; les pesticides et les herbicides chimiques sont interdits. L'amélioration du sol se fait par la rotation des cultures, la culture d'engrais verts, l'usage d'engrais naturel et l'épandage de matières organiques compostées; les fertilisants de synthèse et les boues d'épuration sont interdits. Les semences originales et patrimoniales sont utilisées; les semences issues d'organismes génétiquement modifiés sont interdites (CARTV, s.d.). Ces pratiques de cultures ont une dimension technique qui requière un savoir et un savoir-faire. Elles priorisent la santé des sols afin de produire des végétaux en santé. Aussi, ses techniques sont avant tout orientées vers les soins pour nourrir les sols (Bio-Action, 2009). L'Annexe 8 fournit des détails sur ces techniques de culture biologique.

D'autres pratiques sont liées à l'élevage. Pour la santé animale, les thérapies alternatives sont utilisées, comme l'homéopathie et l'herboristerie; les antibiotiques et les hormones de croissance sont interdits. Les animaux sont nourris avec des aliments biologiques; les farines animales sont interdites. Le bien-être des animaux est assuré par des conditions de vie décentes comme un espace approprié pour bouger, de la lumière solaire et de l'air frais; la surpopulation dans des bâtiments fermés est interdite (CARTV, s.d.).

Les pratiques de conservation et de transformation des aliments : elles sont parfois nécessaires lorsque les produits provenant des cultures ou de l'élevage arrivent à maturité. Ces pratiques biologiques s'appuient sur un cadre déterminé par le Conseil des appellations réservées et des termes valorisants qui interdit les agents de conservation chimique, l'irradiation des aliments, de même que les colorants chimiques, les arômes artificiels et les additifs de synthèse afin de préserver le goût d'origine des aliments (CARTV, s.d.). La transformation des produits biologiques, souvent artisanale, devient une façon pour les fermes biologiques de se différencier et d'apporter une valeur ajoutée à leur récolte (Raymond *et al.*, 2011).

La mise en marché des produits biologiques : elle s'effectue dans un circuit court par les canaux de distribution jusqu'aux points de vente tels que définis précédemment. Concernant, la vente directe, elle représente une pratique qui exige une implication de l'agriculteur qui établit un lien direct avec le consommateur, sans intermédiaire. Elle peut se réaliser grâce à un emplacement dans un marché public ou de quartier, à une boutique de vente à la ferme, à une accessibilité aux champs pour l'autocueillette (MAPAQ, 2013a ; Raymond *et al.*, 2011).

La dimension sociale et éducative de l'agriculture biologique : elle se définit à travers les pratiques d'agriculture biologique qui sont généralement ouvertes sur la communauté et qui suscitent des interactions sociales dans le milieu et le développement d'une conscience écologique. Cet espace de vie constitue un lieu propice au développement d'un volet social et éducatif. Ce volet prend la forme d'accueil, d'échange et de partage d'information, d'engagement et d'implication bénévole, d'activités sociales. En milieu rural, l'agriculture de proximité privilégie ce lieu de socialisation et d'éducation par le fait que ses pratiques se situent dans un « localisme » favorisant la consommation locale et le lien entre l'agriculteur et le citoyen. En effet, le localisme s'associe au désir de renforcer les relations de

proximité et de connectivité avec la communauté et s'inscrit dans une dimension spatiale où le lieu devient signifiant (DuPuis *et al.*, 2005). « Une des caractéristiques des productions locales, et plus spécifiquement des circuits courts, est de recréer des espaces de solidarité, de nouveaux liens, des rapports de responsabilités » (Raymond *et al.*, 2011, p. 36). En ville, les projets en agriculture urbaine permettent de développer ce « lieu de socialisation et d'éducation favorisant un développement social individuel et collectif des quartiers » (Duchemin *et al.*, 2010, p. 1).

L'agriculture biologique de proximité à échelle humaine offre une avenue socio-écologique pour contrer les effets néfastes de l'agriculture industrielle et intensive. Le lien de proximité entre l'agriculteur et le citoyen qui caractérise ce type d'agriculture semble porteur d'une dimension sociale et éducative qui pourrait susciter l'éveil d'une conscience écologique vers un agir favorisant l'éco-alimentation et la redéfinition d'un rapport à la terre.

4.2 La ferme Cadet Roussel

Après avoir décrit les particularités de l'agriculture biologique au Québec, cette section dresse spécifiquement le portrait d'une des fermes québécoises qui pratique ce type d'agriculture : la ferme Cadet Roussel. Cette présentation de la ferme aborde les points suivants : l'historique et le contexte dans lequel la ferme se situe et évolue, sa mission, les différents acteurs qui y œuvrent, leurs caractéristiques et leurs fonctions, et enfin, les activités de la ferme regroupées par catégories.

4.2.1 Historique, contexte de la ferme et mission

La ferme Cadet Roussel est située au pied du Mont Saint-Grégoire dans la région de la Montérégie au Québec. Elle occupe un espace physique qui s'étend sur une superficie de 30 acres, dont 20 sont occupés par la partie cultivable. Cette surface de culture est destinée prioritairement à la production maraîchère, bien que pour éviter une terre en friche, une petite portion est entretenue par le voisin pour la culture céréalière. Cette surface productive est subdivisée en 16 champs dont chacun a un nom spécifique en fonction des caractéristiques du sol ou du type de végétation qu'on y retrouve. Par exemple, le champ des pourpiers doit son nom à la grande quantité de cette herbe qui y pousse naturellement. Les champs sont délimités par des fossés ou par des haies d'arbres plantés. Les espèces d'arbres qui constituent ces haies ont été choisies en tenant compte de trois facteurs : elles servent de coupe-vent, elles peuvent être utilisées pour la production de bois et elles contribuent à la beauté du paysage. Un boisé naturel est situé à l'arrière des champs ainsi qu'un petit lac qui sert à répondre aux besoins d'irrigation. La totalité de cette surface est cultivée de façon biologique en respectant les principes généraux de la production biologique au Canada (section 4.1.1) et les fondements de l'agriculture biodynamique (section 2.2.1). La surface construite comprend la maison familiale, le chalet d'été, les cinq serres, l'étable, le poulailler et finalement, le grand hangar subdivisé en plusieurs sections : chambres froides, entrepôt et salle de lavage pour les légumes, salle de préparation des paniers, boutique, cuisine d'été, salle de transformation des aliments, salle mécanique et salle communautaire en cours de réalisation. Ces infrastructures sont planifiées et organisées de manière à faciliter le travail et l'accueil des visiteurs à la ferme. Le plan de la ferme est inclus à l'Annexe 9.

C'est au cours des années 1970 que cette ferme familiale s'établit. Et dès 1980, elle met en pratique les principes de l'agriculture biologique, obtenant en 1985 la

certification biologique Écocert¹¹. Elle suit également les principes de l'agriculture biodynamique et obtient la certification Demeter¹² en 1990. Sa vocation biologique et biodynamique se reflète non seulement dans ses pratiques agricoles qui privilégient le respect du vivant et des rythmes biologiques, mais également dans un mode de vie empreint de traditions agricoles et culinaires qui valorise l'aspect humaniste plutôt que matérialiste et qui se caractérise par une consommation responsable et une faible empreinte écologique. En 1995, elle devient une des premières fermes à être membre du réseau de fermiers de famille soutenu par le mouvement de l'agriculture soutenue par la communauté (sections 2.2.1 et 4.1.3). Grâce à ce réseau, elle favorise une agriculture de proximité en établissant un lien direct avec des citoyens qui acceptent de payer à l'avance une partie des récoltes en échange de paniers de légumes biologiques.

Avec les années, le besoin d'une relève se fait sentir afin d'assurer la pérennité de la ferme. Le prix exorbitant des terres devient un enjeu majeur pour une éventuelle relève. En 2010, la poursuite des activités de la ferme est assurée par la relève familiale et sa détermination à perpétuer l'héritage agricole de la ferme, mais surtout par la mise en place d'une structure de financement en fiducie foncière du fonds de terre. Ainsi, pour contourner ce problème de financement au niveau de la relève, la ferme mobilise un groupe de fiduciaires qui accepte d'investir financièrement pour acquérir le fonds de terre, permettant aux deux fermiers propriétaires actuels d'assurer la relève de la ferme. *Le mode juridique est une fiducie d'utilité sociale qui a pour but de protéger la terre et de s'assurer d'être à perpétuité biologique* (Fermier 1). « Nous nous considérons avec notre projet d'Agriculture Écologique Associative, comme une

¹¹ Écocert est un organisme d'accréditation biologique reconnu par Office des normes générales du Canada (voir section 4.1.1).

¹² Demeter est un organisme d'accréditation biodynamique reconnu à travers le monde et qui respecte les principes de la biodynamie (voir section 2.2.1).

solution alternative à l'industrialisation des fermes. C'est une avenue pour l'installation de la relève » (Ferme Cadet Roussel, 2011).

C'est ainsi que depuis 2010, la ferme a pris un nouvel envol avec les deux fermiers qui sont devenus propriétaires du fonds de commerce, des bâtiments, de la machinerie. Pour rester en contrôle et ne pas s'endetter, les fermiers ont rationalisé les activités de la ferme. *On a dû faire des choix au détriment des anciens, on a dû sacrifier volontairement des cultures pour entretenir plus de paysage, incluant le paysage social* (Fermier 2). Ce paysage social fait référence l'importance qui est accordée à l'accueil et à l'interaction sociale qui teintent particulièrement le milieu de la ferme. L'un des choix de la ferme est de favoriser le développement et le maintien de liens de proximité avec les citoyens. Les fermiers ont aussi la préoccupation de préserver l'héritage de la ferme qui est riche de traditions et de savoirs transmis d'une génération à l'autre. Ils mettent en valeur le modèle de la ferme traditionnelle québécoise qui valorise l'autosuffisance alimentaire, la diversité maximale et la main-d'œuvre locale (Ferme Cadet Roussel, 2014).

Bien ancrée dans son territoire rural, la ferme contribue à structurer le milieu rural. Elle fait preuve d'une vitalité socio-économique et culturelle qui se manifeste dans une implication dans la communauté locale. La ferme s'inscrit dans une ruralité (Jean, 2009) qui s'exprime à plusieurs niveaux. D'abord, la ferme fait partie d'un réseau dynamique de fermiers de famille. Elle s'implique au sein de ce réseau dans le développement et la mise en marché des produits locaux, la mise en valeur du paysage et la création d'emploi. La ferme distribue chaque semaine 260 paniers biologiques dans huit points de livraison répartis à Montréal et à Chambly, et ce juin jusqu'à mars. Elle est aussi membre de différentes associations : l'Agriculture soutenue par la communauté, la Coopérative pour l'agriculture de proximité écologique et l'Association de biodynamie du Québec. De façon plus informelle, la

ferme établit des ponts avec les autres fermes biologiques. *Il y a une grosse entraide entre les fermes « bios ». [...] La dimension communautaire entre fermiers est très forte* (Externe 2). La ferme est imprégnée par des traditions locales où la convivialité, l'entraide et la solidarité sont des dimensions encore bien présentes avec les autres fermiers et la communauté locale.

Malgré l'enracinement local, la vocation biologique et l'échelle humaine de la ferme, celle-ci se trouve enclavée dans un milieu rural de plus en plus dominé par une agriculture industrielle, intensive, polluante, déracinée et déconnectée du milieu de vie.

Dans notre rang, il y a 9 fermes, dont 4 complètement inactives, 4 belles granges vides! Les fermiers vieillissent et aucune relève ne frappe aux portes... Saviez-vous qu'au Québec plusieurs fermes disparaissent par jour? Elles sont abandonnées ou rachetées par de plus gros producteurs. Il suffit de monter en haut du Mont Saint-Grégoire pour voir nos terres entourées d'un désert de champs de maïs (Ferme Cadet Roussel, 2011).

Du point de vue économique, le contexte est difficile pour les fermes au Québec. En plus de la relève qui peine à s'établir à cause des coûts de plus en plus élevés des terres agricoles, plusieurs fermes vivent dans la précarité et finissent dans les mains des intégrateurs qui transforment les pratiques en culture intensive. *Le côté monétaire est critique pour les fermes* (Fermier 1), ce qui peut rendre le travail agricole insécurisant et démotivant.

Notre gagne-pain c'est de produire de la nourriture et de la vendre. Il faut qu'on se trouve de la satisfaction dans autre chose pour continuer à le faire. Tu fais pas ça pour l'argent. Déjà en produisant des légumes, on a l'impression de travailler pour rien (Fermier 2).

À la ferme, la satisfaction et la motivation qui donnent du sens à l'action se retrouvent dans les gestes au quotidien, dans l'échange et la réciprocité avec les personnes qui gravitent autour de la ferme. *Au quotidien, il y a des apprentissages. C'est aux gens qu'on croit. Ça nous revient. La générosité des gens est immense. Voir l'évolution des gens est gratifiant. Ça nous motive à faire notre travail* (Fermier 1).

Les fermes conventionnelles qui pratiquent une agriculture industrielle et intensive dominant le milieu agricole et ne sont pas sans conséquence sur les pratiques biologiques des fermes. Pour la ferme Cadet Roussel, il lui devient extrêmement difficile d'assurer une pratique totalement biologique.

Les gens n'ont pas le choix de se mouler au modèle industriel (Travailleur 3). *Les semences sont « bios » à 85%. Il faut faire des achats à différents endroits selon la spécialité de l'endroit. Si elles ne sont pas « bios », elles ne sont du moins pas enrobées avec des pesticides* (Fermier 2).

Les engrais biologiques sont aussi difficilement accessibles.

Toutes les fermes « bios » doivent mettre des engrais pour nourrir la terre. Avec quoi? Avec leur compost et leur fumier, mais c'est pas assez. Le fumier vient d'ailleurs et provient d'animaux qui sont nourris avec des grains pas « bios ». On renforce l'agriculture conventionnelle parce que l'engrais provient de l'activité industrielle (Travailleur 1).

Dans ce système dominant, le principe du pollueur - payeur n'est pas reconnu. Ce sont les fermes biologiques qui doivent payer et répondre aux exigences de l'accréditation biologique, alors que selon les fermiers, certaines responsabilités pourraient être portées par les fermes conventionnelles. Par exemple : *l'agriculteur « bio » doit maintenir des bandes tampons entre ses cultures « bios » et celle des agriculteurs*

conventionnels qui pourraient payer et maintenir une distance de sécurité (Fermier 2).

D'un côté, la ferme Cadet Roussel se développe dans un contexte rural empreint d'une réalité agricole industrielle avec laquelle elle doit composer. Mais d'un autre côté, elle évolue dans un réseau dynamique qui suscite le développement biorégional et qui répond aux attentes de citoyens de plus en plus conscients des problématiques agroalimentaires et en quête d'alternatives socio-environnementales pour mieux s'alimenter.

Finalement, la ferme Cadet Roussel est guidée par une mission qui porte une dimension écologique et sociale.

En prenant soin de la terre, la ferme Cadet Roussel produit, par son organisation associative, des aliments sains pour nourrir le corps, l'âme et l'esprit de sa communauté. Par ce projet, elle tentera de garder un équilibre dans la qualité de vie de ses membres tant au niveau économique, socio-culturel, éducatif qu'artistique. (Ferme Cadet Roussel, 2014, p. 5)

Certains acteurs expriment cette mission dans leurs propres mots.

C'est prendre soin de la terre qui s'appelle la ferme Cadet Roussel. C'est seulement ça. Produire des légumes et les vendre à Montréal, c'est un moyen d'arriver à la mission (Fermier 2).

Faire en sorte que les gens qui habitent à la ferme ou gravitent autour de la ferme arrivent à vivre en harmonie avec la nature et les animaux et arrivent à se nourrir du lieu qu'ils habitent. Les gens peuvent s'épanouir et se développer. Et les animaux aussi, qu'ils soient dans un cadre qui leur convient comme les humains (Fermier 1).

La ferme est un prétexte pour s'améliorer en tant qu'humain... La ferme s'occupe de son territoire et de son environnement. C'est différent d'ailleurs où la terre est un substrat dans lequel la plante pousse parce qu'il faut vendre. La vente des légumes est un moyen de continuer d'exister (Travailleur 2).

C'est une mission planétaire : protéger la terre, la nourrir, l'aimer. Bien traiter la terre avec tous les moyens de la nature : les plantes, la nature, les animaux. Créer cette symbiose avec tout ce qui est vivant (Externe 2).

La mission s'inscrit dans un souci de « prendre soin de la terre » qui se manifeste en prodiguant des soins, en respectant la terre, en vivant en harmonie avec elle, pour qu'en retour, cette terre soit en équilibre, féconde et généreuse. Cette mission guide les conduites et les comportements, ainsi que les activités de la ferme ancrées dans le milieu de vie. L'agriculture biologique et biodynamique ne représente pas une fin en soi, mais plutôt un moyen de répondre à cette mission.

C'est un moyen pas un but, seulement un moyen de faire reconnaître qu'on est capable de conserver l'intégrité du milieu tout en le rendant productif. On est gestionnaire d'un petit bout de planète, mais il est un peu trop grand pour nous. On se sent un peu contraint. Pour arriver à l'entretenir, on doit avoir une dimension commerciale, il faut vendre... Et on utilise le « label » biologique (Fermier 2).

4.2.2 Acteurs de la ferme et leurs fonctions

La ferme Cadet Roussel constitue un milieu de vie, un espace empreint d'une histoire et d'une culture, dans lequel interviennent et interagissent divers acteurs. Les personnes qui œuvrent à la ferme se répartissent en trois catégories : les fermiers, les travailleurs et les acteurs externes.

On est seuls à habiter sur un terrain de 30 acres. La solution qu'on a trouvée pour remédier à l'énorme déficit de personnes, c'est de créer une entreprise commerciale avec des salariés, des stagiaires, des « wwoofers »¹³ et des bénévoles qui viennent nous aider (Fermier 2).

C'est ainsi que la ferme regroupe différents travailleurs salariés et bénévoles dont les fonctions sont différentes, mais complémentaires. *Nous, on a choisi d'avoir beaucoup d'aide, beaucoup de personnes qui accomplissent un petit peu de travail* (Fermier 2). La ferme constitue une petite communauté composée d'acteurs dont certains s'impliquent depuis de nombreuses années et d'autres pour quelques semaines, et ce, d'une façon régulière ou occasionnelle. Le principal lieu d'implication se situe à la ferme, mais un certain type de travail se fait également à l'extérieur pour la distribution des paniers dans les points de livraison et la vente dans les marchés. Le Tableau 4.2 à la fin de la section fait un résumé des catégories d'acteurs et leurs principales fonctions.

4.2.2.1 Fermiers

Les fermiers sont les deux propriétaires de la ferme. Ce couple trentenaire y vit avec leurs trois enfants. La fermière est issue de la ferme, ayant pris la relève de ses parents. Elle est particulièrement imprégnée des savoirs locaux et des valeurs des fermiers à l'origine de la ferme pour qui l'agriculture biologique représentait un mode de vie. Ces derniers constituaient des « adhérents à la contre-culture », d'après l'appellation de Richardson (2010) selon la classification présentée à la section 4.1.2. Cette fermière est diplômée en éducation spécialisée. Son apport est important au niveau du développement des dimensions sociale et éducative qui traversent les activités de la ferme. Plus spécifiquement, elle est responsable des communications

¹³ « Wwoofer» désigne le nom des stagiaires qui viennent à la ferme dans le cadre du programme « Wild Word opportunities on Organic Farms» (WWOOF).

autant à l'intérieur de la dynamique de la ferme qu'au niveau des liens tissés avec la communauté. Elle joue un rôle important dans les relations et dynamiques sociales qui se manifestent dans l'accueil des personnes et des groupes, de même que dans l'accompagnement des bénévoles qui s'engagent à la ferme. Elle est également responsable de la logistique pour la préparation des paniers, des marchés publics et de la boutique à la ferme, tout en voyant à l'aspect administratif de la ferme.

Quant à l'autre fermier, il a fait ses études en France dans le domaine de l'agriculture biologique. Il détient un diplôme en techniques de l'agronomie et de l'environnement et un brevet de technicien supérieur en gestion et protection de la nature. Ce fermier a développé diverses expériences de travail à l'extérieur de la ferme avant de s'investir au sein de celle-ci et de prendre la relève. Il est principalement responsable de la planification globale et de la production maraîchère. Il assure la responsabilité des champs, des jardins, des serres et des animaux, mais aussi de l'entretien du terrain, des bâtiments et de la machinerie. Il agit en tant que mentor auprès des stagiaires. Il accueille les bénévoles et les accompagne dans les travaux maraîchers de la ferme en partageant généreusement ses connaissances et son expertise. Il est perçu par plusieurs comme le *gardien d'un « morceau » de la planète* (journal de bord), car en cultivant avec soin ce petit lopin de terre, il contribue au mieux-être de la planète.

Les fermiers privilégient une agriculture à échelle humaine qui est enracinée dans son milieu et qui favorise le lien avec les citoyens. D'après la classification des agriculteurs de la section 4.1.2, ils représentent des « agriculteurs de proximité » (Richardson, 2010). Ensemble, ils œuvrent au développement de la ferme afin de s'assurer qu'elle soit fonctionnelle, productive et accueillante. Ils jouent un rôle essentiel dans le développement et la pérennité de la ferme en tant que milieu de vie, dans la cohésion de l'unité sociale ainsi que dans le partage des connaissances.

4.2.2.2 Travailleurs de la ferme

Les travailleurs de la ferme sont les employés réguliers, les employés saisonniers et les stagiaires. Ils apportent une aide significative et régulière pour accomplir les activités productives. Ils ont des fonctions spécifiques et reconnues, jointes à des responsabilités, les amenant à jouer un rôle actif au sein de la ferme.

Les employés réguliers : au nombre de trois, ils travaillent à la ferme depuis plusieurs mois, voire quelques années. Ils habitent tous à la ferme, ce qui crée un noyau où gravitent l'ensemble des autres acteurs. Un des employés travaille à la ferme depuis trois ans. Il a commencé comme « wwoofer ». D'abord à la cuisine, il est maintenant responsable de la mise en marché des produits maraîchers. Il prend le relais dès que les légumes sont cueillis : lavage, entreposage, préparation des paniers, livraison aux points de chute. Il voit aussi à la vente à la boutique de la ferme et au lien avec les clients. Grâce à son expérience, il accompagne souvent les bénévoles. Un autre employé travaille à la ferme depuis plus d'un an. Il a également débuté comme « wwoofer ». Il s'occupe principalement du soin des animaux de la ferme. Le troisième employé s'occupe de la maintenance des bâtiments et des équipements, ainsi que de l'entretien et de l'embellissement du lieu. Il a été « wwoofer » dans d'autres fermes préalablement.

Les employés saisonniers : au nombre de quatre, ils travaillent à la ferme généralement de mai à octobre. Un des employés est un travailleur depuis quatre ans. Il se consacre à la récolte des produits maraîchers et à divers travaux d'entretien. Un autre employé, qui en est à son deuxième été, travaille à la transformation des légumes pour en faire des conserves pour l'hiver. Le troisième employé est engagé pour la préparation des repas élaborés à partir des légumes disponibles, et ce

principalement pour les dîners communautaires qui accueillent chaque jour de 15 à 20 personnes durant la période estivale. Finalement, le troisième employé, un habitué de la ferme depuis plusieurs années, travaille durant le mois de juillet à l'entretien des cultures maraîchères. Il est employé dans un organisme qui soutient un projet social auprès des jeunes en réinsertion, dont un petit groupe d'adolescents participe à la vie de la ferme à raison de plusieurs jours par semaine durant les mois d'avril à juin.

Les stagiaires: ils occupent une place importante à la ferme. Leur nombre est variable. Au moment de la collecte de données de cette recherche, ils étaient six. Ils sont encadrés principalement par un des fermiers qui partage avec eux ses connaissances et son expérience en agriculture biologique. Deux stagiaires sont étudiants au collégial, l'un dans le domaine de l'agriculture biologique et l'autre en agriculture dans la voie maraîchère. L'un d'entre eux habite à la ferme, ce qui lui permet de prendre part plus activement à la vie de celle-ci et de participer à la planification du travail. Tous les deux s'impliquent dans les différentes étapes de la culture maraîchère. Ils s'occupent également chaque semaine de la vente dans un marché de Montréal. La ferme accueille également des stagiaires « wwoofers » qui participent au programme « World Wild Opportunities on Organic Farms » (WWOOF, 2015). Ils proviennent non seulement du Québec, mais aussi de différents pays. En fonction des années, ils peuvent être au nombre de 10 à 25 à faire un stage à la ferme, sur une période s'échelonnant d'une semaine à trois mois. Ils participent à la vie de la ferme et se consacrent à l'entretien des cultures maraîchères et à différents travaux.

4.2.2.3 Acteurs externes

Communément appelés les acteurs externes pour les fins de cette recherche, ils sont les clients, les bénévoles et les fiduciaires. Ce sont principalement des citoyens urbains qui souhaitent se procurer des aliments sains produits localement. Ils veulent établir un lien de proximité avec les fermiers et avec la ferme.

Les clients: d'une part, il s'agit des 260 abonnés aux paniers de légumes biologiques. De façon générale, une certaine conscience écologique les anime, ce qui les amène à se questionner et à agir individuellement et même socialement. *Les gens choisissent le panier « bio » parce que c'est meilleur pour la santé et pour l'environnement. Il y a moins de pesticide, d'herbicide, d'OGM et parce qu'il y a un impact sur la santé de l'homme et de l'environnement* (Travailleur 1). Ils sont partenaires de la ferme, ce qui signifie qu'ils partagent le risque associé à l'incertitude de la culture maraîchère en s'engageant financièrement en début de saison. Chaque semaine, ils viennent chercher leur panier à un point de livraison. *Une journée toujours la même, tu dois aller chercher le panier tel jour, telle heure. Ça demande de la rigueur* (Travailleur 1). Plusieurs d'entre eux participent à la vie de la ferme en s'impliquant bénévolement.

Notre clientèle est très variée, ce sont de jeunes familles, des professionnels, des artistes pas nécessairement aisés, mais conscientisés et/ou sensibles à l'agriculture au Québec et qui cherchent à faire leur part en encourageant leur fermier de famille. Ils veulent retrouver un lien avec la nature, l'agriculture. Ils veulent s'engager pour vaincre la crise agricole actuelle, ils veulent savoir d'où proviennent leurs aliments. La majorité de nos clients tentent d'aller au-delà des étiquettes et de leur santé personnelle. Ils veulent s'engager auprès d'une ferme en particulier et ils sont même prêts à donner un coup de main bénévole pour rendre la vie de leurs fermiers plus vivante (Ferme Cadet Roussel, 2014, p. 19).

D'autre part, les clients sont aussi des citoyens qui viennent acheter des produits de la ferme aux marchés de Montréal et de Chambly ainsi qu'à la boutique de la ferme. Généralement moins conscients que les abonnés, ils veulent toutefois se procurer des aliments biologiques produits localement. Les points de vente permettent aux fermiers d'établir un contact avec eux sur une base occasionnelle ou régulière.

Sur les marchés publics de Montréal et Chambly c'est une clientèle tout public, moins conscientisée, mais curieuse, sensible aux produits chimiques et à la pollution. En voyant la certification bio, elle sait grossièrement de quoi il s'agit et veut appuyer cette démarche. (Ferme Cadet Roussel, 2014, pp. 19-20)

Les bénévoles: ils constituent un autre groupe d'acteurs externes. Une grande proportion de ces bénévoles sont des abonnés aux paniers biologiques. Plusieurs bénévoles sont également des amis ou des connaissances de la famille. Un certain nombre de bénévoles sont des citoyens sans relation directe avec la ferme qui cherchent un lieu d'engagement en réponse aux problèmes agroalimentaires et environnementaux. D'autres encore veulent changer leurs habitudes alimentaires à cause d'une maladie ou se cherchent un nouveau sens à leur vie suite à une dépression ou à un changement de carrière. *Ils nous appellent et demandent : avez-vous besoin d'aide?* (Fermier 1). Bien que de profils très variés, tous ces bénévoles s'engagent parce qu'ils veulent créer un lien de proximité avec la ferme et avec les fermiers, se rapprocher de la nature et de la terre qui les nourrit, vivre une expérience à la campagne par le biais de l'agriculture biologique. Contrairement aux travailleurs, la présence des bénévoles est variable. Ils participent de façon régulière ou ponctuelle. Ils s'insèrent dans les travaux de la ferme en fonction des tâches à faire et de leur intérêt. Le travail bénévole est encouragé et valorisé. Il est considéré non seulement comme une aide importante aux travaux de la ferme, mais également comme une façon de dynamiser le milieu de vie et de susciter un rapprochement du citoyen avec la ferme.

Les fermiers ont développé un lien signifiant avec certains bénévoles qui ont des fonctions incontournables. À chacun des points de livraison, un abonné est responsable de la distribution des paniers auprès des autres abonnés. Ces huit responsables assurent le lien entre la ferme et les abonnés. Une bénévole s'occupe de la gestion des abonnés et de la mise à jour du site internet. *C'est la coordonnatrice du tissu social* (Fermier 1). Un autre bénévole voit à l'embellissement de la ferme par l'entretien des jardins de fleurs. Ami de longue date, il est également un confident. Il *s'occupe de nos fleurs et de nos états d'âme* (Fermier 1). Une bénévole significative s'occupe également des jardins de fleurs. *C'est la petite fée de la ferme* (Fermier 1).

Les fiduciaires: il s'agit des fiduciaires de Protecterre¹⁴ qui représentent un groupe de 120 personnes qui ont investi une somme d'argent, communément appelé une *part sociale verte*, pour le financement du fonds de terre de la ferme afin d'assurer la relève et de préserver à perpétuité la vocation biologique de la terre agricole. Ces citoyens, conscients des problématiques agroalimentaires, se sont mobilisés et engagés. Certains sont des abonnés aux paniers alors que d'autres ont investi pour soutenir la cause. Un comité composé de cinq personnes s'assure la gestion de la fiducie.

Les principales fonctions de chaque catégorie d'acteurs sont identifiées dans le Tableau 4.2 qui suit.

¹⁴ Protecterre est une organisation québécoise qui vise à conserver le patrimoine agricole biologique et qui soutient des citoyens dans la création d'une fiducie foncière agricole biologique.

Tableau 4.2 - Acteurs de la ferme

| | Catégories | Acteurs | Principales fonctions |
|------------------|--------------------------|-------------------------------|---|
| Fermiers | Fermiers propriétaires | Fermier 1 | Développement et pérennité de la ferme Cohésion de l'unité sociale Partage et transmission de connaissances Logistique : paniers, marchés et boutique Responsable des communications Accueil et accompagnement des bénévoles Visite de la ferme |
| | | Fermier 2 | Développement et pérennité de la ferme Cohésion de l'unité sociale Partage et transmission de connaissances Planification et production maraîchère Responsable des champs, serres et animaux Entretien du terrain, bâtiments et machinerie Mentor des stagiaires Accueil et accompagnement des bénévoles |
| Travailleurs | Employés réguliers | Employé 1 | Mise en marché, livraisons et boutique |
| | | Employé 2 | Soin des animaux |
| | | Employé 3 | Maintenance et entretien du lieu |
| | Employés saisonniers | Employé 4 | Récolte et entretien général |
| | | Employé 5 | Transformations et conserves |
| | | Employé 6 | Préparation des repas |
| | | Employé 7 | Soin et entretien des cultures maraîchères Projet social en lien avec la ferme |
| | Stagiaires | 2 stagiaires agricoles | Soin et entretien des cultures maraîchères Marché public de Montréal |
| | | « Wwoofers » | Soin et entretien des cultures maraîchères et autres travaux de la ferme |
| Acteurs externes | Clients (acheteurs) | 260 abonnés | Achat des paniers et partage des risques |
| | | Citoyens acheteurs | Achat de légumes (marchés et boutique) |
| | Bénévoles | Abonnés | Aide aux travaux de la ferme |
| | | Réseau d'amis | |
| | | Citoyens bénévoles | |
| | | 8 abonnés | Responsable des points de livraison |
| | | Bénévoles « incontournables » | Gestion des abonnés et du site internet Entretien du jardin floral Confident |
| | Fiduciaires Protec-terre | 120 fiduciaires | Soutien financier dans le fonds de terre de la ferme |

4.2.3 Activités de la ferme

La ferme Cadet Roussel se déploie en tant que milieu de vie, porteur d'un projet d'agriculture biologique et locale, dans lequel y gravitent plusieurs personnes impliquées de près ou de loin à la dynamique de la ferme, tel que présenté dans la section précédente.

Les activités de la ferme sont regroupées par catégories et sont interreliées les unes aux autres. Bien que les activités productives soient au cœur de la vie de la ferme, un volet social fortement développé alimente non seulement des activités sociales, mais produit un effet de transversalité sur les activités productives, ainsi que sur des activités de communication et éducatives. De plus, des activités d'encadrement du milieu de vie enrichissent ce lieu et englobent l'ensemble des activités. Finalement, diverses activités, bien qu'elles ne soient pas reconnues par la ferme comme éducative, comprennent implicitement une connotation éducative informelle (Figure 4.1). Le Tableau 4.3, à la fin de la section, fait un résumé de chacune des catégories d'activités de la ferme.

4.2.3.1 Activités productives

La ferme concentre ses activités sur la production maraîchère d'une trentaine de variétés de légumes. La culture maraîchère biologique et biodynamique constitue sa principale activité productive. À celle-ci s'ajoutent l'élevage des animaux, la transformation des produits et la mise en marché.

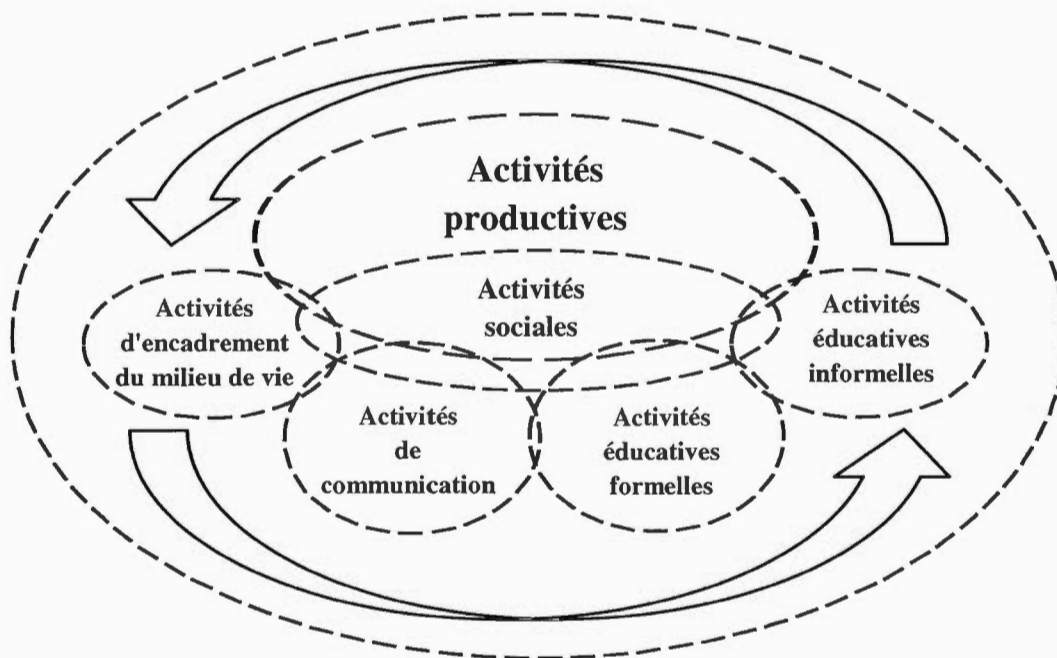


Figure 4.1 - Catégories d'activités de la ferme

La culture maraîchère biologique et biodynamique : il s'agit d'une activité qui positionne la ferme à la jonction de plusieurs méthodes de production en constante évolution. Elle oriente ses activités productives principalement sur le maraîchage biodynamique diversifié fondé sur les principes de biodynamie (Association de Biodynamie du Québec, 2015b) développés à l'origine par Rudolf Steiner (section 2.2.1) et qui privilégient la relation sol - plantes - animaux et le soin dynamique des sols.

La biodynamie, c'est un pas de plus dans le soin dans la terre. La biodynamie, c'est comme l'homéopathie mis dans le compost pour améliorer la vie du sol, qui va dynamiser le sol. Ça amène aussi une dimension sociale à la ferme et une interaction avec les animaux. C'est développer l'humain et la ferme dans toutes ses facettes. En biodynamie, il y a un souci plus précis de soutien et d'échange avec la terre qui est plus raffiné (Fermier 1).

La ferme suit également les techniques du jardinage biointensif (Fortier, 2012) qui recherche la maximisation de la production sur petites surfaces (section 2.2.1). Ses pratiques s'appuient aussi sur les dernières innovations technologiques de l'agriculture moderne, notamment pour la production en serres. *Un côté qui s'est développé, ce sont les serres* (Externe 2). Par souci d'économie d'énergie, la ferme privilégie les pratiques en serres froides. Celles-ci permettent de débiter plus tôt et de prolonger la période de culture de certains légumes. *Les serres sont de plus en plus présentes avec les années. Ça maximise le travail pour accélérer le début de saison* (Externe 4). En été, elles permettent de créer des conditions plus favorables pour les légumes plus exigeants. La ferme peut ainsi prolonger l'offre des paniers aux abonnées sur presque toute l'année.

Selon les principes de culture biologique (section 2.2.1), la ferme accorde un soin particulier à la préservation des sols. C'est un facteur clé et la base pour avoir une bonne culture. Dans les champs, la culture d'engrais verts, la rotation des cultures et l'application de compost représentent des pratiques utilisées pour fertiliser les sols (Annexe 8). *Avec l'engrais vert, on nourrit les vers de terre* (journal de bord). Selon la pratique biodynamique, ce compost est gardé en tas avec des préparations¹⁵ avant d'être étendu aux sols (section 2.2.1). Les activités de la culture maraîchère biologique suivent les cycles de vie et de croissance végétale et le cours des saisons. Le calendrier biodynamique¹⁶ est utilisé avec souplesse et jugement par les fermiers comme outil de planification pour aider à orienter le travail. Il fait appel à un aspect rationnel et technique, mais qui laisse place à un côté plus intuitif basé sur une écoute et une observation de la terre. Cela suppose *d'avoir une vision plus large que ce que*

¹⁵ Les préparations, communément appelées « préparats » sont des concentrations de plantes qui sont introduits dans les composts. Ces plantes sont l'achillée millefeuille, la camomille, la grande ortie, le chêne, le pissenlit et la valériane (séance d'observation). Elles ont des propriétés particulières leur permettant d'enrichir les sols.

¹⁶ Le calendrier biodynamique est un outil de planification qui prévoit les dates de semis et de repiquage et détermine les moments propices spécifiques pour l'entretien et les soins de chacun des végétaux tout au long du cycle de croissance afin d'optimiser le rendement.

mon calendrier dit... Il faut être plus flexible et observer (Fermier 1). La culture maraîchère doit suivre plusieurs étapes qui varient en fonction des particularités de chaque espèce. Elle débute avec les semis et les repiquages, puis les soins et l'entretien, et enfin la récolte. Les semis, issus de semences biologiques, et les repiquages se font dans les serres à partir d'une terre soigneusement préparée avec des composantes riches en matières organiques. Certains semis sont également effectués directement dans les champs. Les soins et l'entretien des plantes suivent des principes biologiques : désherbage, contrôle manuel des insectes nuisibles, irrigation par temps sec avec l'eau du lac (Annexe 8). À maturité, les légumes sont récoltés et rapidement entreposés, sans agent de conservation, dans des conditions pour préserver leur fraîcheur. Tous les types d'acteurs de la ferme sont mis à contribution dans ces tâches exigeantes et complexes, souvent dans un travail en équipe suscitant l'interaction des uns avec les autres.

L'élevage des animaux : quoique la culture maraîchère soit la principale activité productive, l'élevage des animaux est également intégré aux activités de la ferme. Les animaux font partie intégrante de la ferme en cohérence avec l'approche biodynamique (section 2.2.1). À la ferme Cadet Roussel, on y retrouve huit vaches et quelques veaux, deux cochons et une trentaine de volailles. Ces animaux contribuent à une certaine autosuffisance alimentaire et à fournir du compost pour les cultures. Les soins apportés aux animaux suivent les principes et les pratiques de l'agriculture biologique (sections 4.1.1 et 4.1.5). Ceux-ci sont traités avec considération. Ils vivent principalement à l'extérieur dans les pâturages ou dans de larges enclos aménagés et sont nourris avec des aliments biologiques. Les acteurs ont ainsi la possibilité de se rapprocher des animaux. Ces animaux apportent une dimension de plaisir et d'interaction dans la vie de la ferme.

La transformation des produits de la ferme : elle représente une activité de production alimentaire reliée à la saisonnalité. Elle est intermédiaire entre la récolte des produits provenant de la terre et leur consommation. D'une part, cette activité contribue à répondre à des besoins alimentaires de la ferme au quotidien en utilisant une partie des récoltes pour la préparation des repas. D'autre part, dans le but d'assurer une autosuffisance alimentaire tout au long de l'année, la ferme profite de l'abondance des légumes saisonniers pour préparer des provisions. Les produits de la terre sont transformés par cuisson, congélation, mise en conserves et déshydratation. La cuisine d'été et la salle de transformation deviennent des lieux de production pour la ratatouille, le pesto, la compote de pommes, les confitures de petits fruits, les tomates et haricots en conserves, les fines herbes déshydratées, les « cuirs » de pommes¹⁷, etc. Des employés saisonniers sont attirés à cette tâche, souvent avec l'aide bénévole qui est la bienvenue. Tous ces produits transformés sont par la suite utilisés durant la période hivernale pour répondre aux besoins alimentaires des habitants de la ferme et pour accompagner les paniers l'hiver. Finalement, tout au long de l'année, le lait provenant des vaches est transformé en beurre, en fromage et en yogourt pour répondre aux besoins de la ferme.

La mise en marché : elle constitue une autre activité productive qui implique une logistique complexe. Elle est dépendante des récoltes et des légumes disponibles en fonction des saisons. Tous les jours, les légumes récoltés sont lavés, mis dans des caisses et entreposés dans la chambre froide, le réfrigérateur ou maintenus à température ambiante pour les conserver. Chaque semaine, une planification rigoureuse du contenu des paniers se fait en fonction des récoltes, avec le souci d'y inclure une plus grande variété possible de légumes frais, dont certains peuvent provenir d'autres fermes biologiques avec lesquelles Cadet Roussel a une entente.

¹⁷ Les « cuirs » de pomme, appelés ainsi à la ferme, sont des rouleaux aux fruits. Ils sont préparés à partir de compote de pommes déshydratées.

Une liste des légumes servant à remplir chacun des trois types de paniers (petits, moyens, gros) est dressée et affichée visiblement dans l'entrepôt. Un exemple du contenu des paniers et des marchés est présenté à l'Annexe 10. C'est ainsi que de petits, moyens et grands paniers sont préparés chaque semaine grâce à une équipe de travailleurs, et parfois de bénévoles, qui se partagent le montage des paniers à partir de la liste des légumes. Un soin particulier est accordé à la présentation afin d'offrir aux abonnés de beaux paniers bien garnis. Une fierté se dégage à la vue de ces paniers qui regorgent de légumes sains, frais et variés et qui résultent d'un travail maraîcher patient et exigeant. Les légumes des paniers d'été, de juin à novembre, permettent d'apporter toute l'abondance des légumes de saison. Les paniers d'hiver, de décembre à mars, contiennent des légumes racines qui se conservent plus longtemps, d'autres qui se cultivent en serre sous des conditions froides, ainsi que des pousses et des provisions issues des produits transformés. Pour maintenir la fraîcheur, les paniers sont rapidement chargés dans le camion et livrés la journée même dans huit points de chute situés à Montréal et à Chambly, à raison de 260 paniers en été et de 200 en hiver. *Les paniers, c'est l'élément principal qui fait rouler la ferme* (Travailleur 1). Outre les paniers, des légumes de saison sont préparés à chaque semaine pour le marché public de Montréal, celui de Chambly et pour la boutique de la ferme. La mise en marché s'inscrit dans un circuit court de distribution sans intermédiaire, ce qui permet un contact entre les fermiers, les travailleurs et les clients. La distribution des paniers et la vente des légumes favorisent l'interaction et le développement de liens.

4.2.3.2 Activités sociales

À la ferme Cadet Roussel, le développement des dimensions humaine et sociale est fondamental et fait partie intégrante de l'approche de la ferme.

La ferme est un prétexte pour améliorer les relations humaines (Fermier 1). C'est une entreprise familiale où les employés font partie de la famille [et] la famille fait partie de la ferme (Travailleur 2). Les activités sociales de la ferme, c'est essentiel, ça lui donne toute sa couleur. C'est un rapport aux gens dans les activités. On reçoit des gens qui ne seraient pas venus. C'est très humain. (Travailleur 1).

Des activités à caractère social sont mises de l'avant par la ferme : la planification quotidienne du matin, le dîner communautaire, les fêtes et les ateliers de transformation.

La planification quotidienne du matin : il s'agit d'une activité qui a pour but d'organiser le travail pour la journée en y impliquant l'équipe de travail. Elle porte un caractère rassembleur. C'est une activité incontournable qui marque le point de départ de la journée et qui réunit tous les acteurs présents pour définir le rôle que chacun aura à jouer. Concrètement, c'est dans une ambiance chaleureuse et conviviale que tous les acteurs se réunissent dans la cuisine d'été pour organiser ensemble les tâches à faire. Cette activité s'appuie sur une planification qui a été prévue la veille, souvent au dîner ou en soirée avec les acteurs impliqués. *Le soir on dit : « demain, il y a ça et ça ». Après on arrive au tableau et on écrit « qui fait quoi » (Fermier 1).* Le partage des tâches s'organise en fonction des intérêts et des compétences. Des équipes sont formées. *Tout le monde sait ce qu'il a à faire. Ce que tu fais, c'est enligné avec ce qui a été décidé le matin et même la veille (Externe 4).*

La répartition du travail se fait chaque matin à 8 h. C'est merveilleux et différent à chaque fois. Sur le tableau, les tâches à faire sont écrites.[...] On écoute la réunion debout en cercle. On discute, on met ça au point. Les équipes se font selon l'intérêt et les compétences de chacun (Externe 1).

Le dîner communautaire : cette activité marque une pause de deux heures à midi précisément où tous les acteurs s'arrêtent pour partager un bon repas à la cuisine d'été.

Les acteurs externes qui passent la journée sont invités à apporter un plat à partager. Le dîner représente un temps suffisamment long pour permettre un repos bien mérité, une interaction des uns avec les autres et un moment de partage important entre tous les acteurs. Préparés par un travailleur, les plats cuisinés sont disposés sur la grande table de cuisine pouvant accueillir une vingtaine de personnes et où chacun est invité à se servir. *La tablée de 18 à 20 personnes au dîner, ça grouille de richesse humaine. Il y a un esprit communautaire, de l'ouverture* (Travailleur 3). Tout comme dans une grande famille qui se retrouve autour d'un repas, la cuisine d'été devient un lieu particulièrement convivial et chaleureux permettant l'échange et la discussion. Le dîner resserre les liens entre les acteurs. *On peut discuter ici, souvent pendant le dîner communautaire* (Travailleur 2). Par ailleurs, le dîner communautaire est une activité qui met en évidence la valeur accordée à la nourriture du fait qu'elle provient de la terre et qu'elle est produite grâce au dur labeur de chacun. C'est une activité empreinte de respect et de considération pour les biens provenant de la terre. Le dîner représente une *valeur de s'asseoir ensemble et de prendre le temps de manger, de respecter ce qu'on mange* (Fermier 1). *La nourriture, c'est sacré* (Travailleur 2). *C'est un moment de méditation sur ce qui va être mis dans notre assiette* (Externe 2).

Les fêtes : ce sont des activités sociales festives pour les employés, les stagiaires, les abonnés, les bénévoles, bref, pour tous ceux qui se sentent interpellés. Elles sont planifiées. *Elles permettent aux fermiers d'avoir un lien plus direct avec les familles qu'ils nourrissent* (Externe 6). Les fêtes deviennent des occasions de connecter de nombreux acteurs au milieu rural, de *permettre aux gens de la ville de venir à la ferme* (Externe 4), de rassembler les acteurs entre eux pour échanger, discuter et partager un repas. Ces fêtes rythment avec les saisons et soulignent un moment dans l'année. Pâques marque le printemps. *À Pâques, on se lève avant le lever du soleil et on escalade le Mont Saint-Grégoire. On fête le lever du soleil, la renaissance, l'arrivée du printemps* (Travailleur 2). La fête de la St-Jean correspond au début de

l'été et de nouveau, à la livraison des paniers estivaux. La fête des carottes et celle des poireaux arrivent avec l'automne. Ces dernières, qui accueillent une centaine de personnes, sont associées à une activité productive, car il s'agit d'une grande corvée collective pour aider à la récolte des carottes et des poireaux. Ces récoltes sont donc réalisées dans une ambiance festive et familiale permettant de se rapprocher de la nature, de l'alimentation, de voir concrètement et de montrer aux enfants la provenance des carottes et des poireaux. *Ça s'organise de manière collective avec les enfants. On apporte notre repas, mais il y a toujours une grande soupe* (Externe 2). Finalement, la fête de Noël souligne l'hiver et représente un moment de partage qui est exempt d'une connotation commerciale. *C'est vraiment pas : on achète des cadeaux* (Externe 5). À l'occasion, de grands rassemblements sont aussi organisés pour souligner des événements, comme le 20e anniversaire des paniers biologiques, qui a rassemblé une centaine d'acteurs.

Les ateliers de transformation : ils sont organisés ponctuellement en fonction de l'abondance des produits en saison. Contrairement à la transformation des produits de la terre qui vise la production alimentaire, les ateliers de transformation sont des activités sociales, semblables aux cuisines collectives, qui s'adressent aux acteurs externes dans le but d'expérimenter ensemble des procédés de conservation à partir des légumes de saison. *Ils font toutes sortes d'ateliers où on peut y aller pour apprendre à transformer ce produit pour la conservation à long terme [...] Il y a eu des tomates séchées, la choucroute [...] J'ai appris à congeler les tomates, à faire des conserves de haricots* (Externe 2). Ces activités permettent de voir et de comprendre le caractère saisonnier de l'alimentation. *Quand un abonné nous demande un surplus de légumes pour faire des conserves... les gens ont tout compris* (Fermier1).

4.2.3.3 Activités de communication

Les activités de communication ont pour objectif de créer un contact avec les citoyens et de favoriser un rapprochement avec le milieu urbain qui est éloigné des réalités du milieu rural, de l'agriculture et conséquemment de l'origine de l'alimentation. *On les accueille à la ferme parce qu'ils sont déconnectés de leur assiette* (Fermier 1). *Les enfants d'ici n'ont aucune idée de ce qu'ils mangent.* (Externe 4). La ferme mise sur l'établissement de liens de proximité avec les citoyens et sur la communication aux abonnés.

Nous observons que les gens ont perdu ce contact avec l'agriculture, avec ce qui les nourrit quotidiennement. Il n'y a pas si longtemps chaque citoyen avait une connaissance à la campagne, un oncle, un grand-père qu'il allait aider pour les récoltes, pour les foins, pour les semis... Nous aimerions recréer ce lien qui est si précieux et qui, nous croyons, manque grandement aux gens plus éloignés des campagnes. (Ferme Cadet Roussel, 2014, p. 34)

L'établissement de liens de proximité avec les citoyens : ces liens s'établissent dans une ouverture à la communauté qui se fait de façon naturelle et en toute simplicité. *La ferme permet aux gens de la ville d'avoir un contact avec la ferme* (Externe 4). Les abonnés, les bénévoles et les visiteurs sont invités et toujours les bienvenus. *On appelle le matin et on vient travailler* (Externe 4). La ferme facilite les déplacements en organisant du covoiturage et en allant chercher les acteurs qui arrivent en autobus. Un court séjour en camping est même possible. *On vient, on met notre tente sur le terrain* (Externe 4). En ce qui concerne les employés et les stagiaires, certains sont hébergés durant leur séjour à la ferme grâce à un chalet et à deux chambres mises à leur disposition dans la maison familiale. Une priorité est accordée à l'accueil des citoyens à la ferme. Tous ceux qui viennent à la ferme sont accueillis avec chaleur, respect, bienveillance et considération. *La bienveillance, l'ouverture à l'autre, l'accueil, juste la façon dont les gens se saluent le matin, pas beaucoup de mots qui se*

disent, mais tu sens la chaleur (Externe 1). Ce lien de proximité s'exprime aussi dans un contact et un rapprochement avec les citoyens aux points de livraison et aux marchés où la vente est directe et sans intermédiaire. *Ils ont la possibilité de parler en vrai au fermier parce qu'on se déplace, on va nous-mêmes aux livraisons, aux points de chute, aux marchés aussi* (Fermier 2). La proximité avec les citoyens prend plusieurs formes : un rapprochement et un lien avec le milieu rural, avec la ferme en tant que lieu biophysique et milieu de vie social, avec le rythme de la ferme, avec le fermier, avec l'agriculture, avec la terre nourricière, avec l'alimentation, etc.

La communication aux abonnés : elle permet de garder le contact avec les abonnés et de transmettre des informations. C'est principalement par le biais du site internet et par une réunion de démarrage en début de saison que les informations sur le fonctionnement de la ferme sont transmises. Le site internet alimente une communication aux abonnés, *le mémo des fermiers à chaque semaine* (Externe 6), qui comprend une description du contenu du panier, des fiches de chaque légume qui incluent la description, les propriétés nutritives et médicinales, la façon de l'apprêter et des recettes. *Quand on reçoit la liste des légumes, il y a toujours un communiqué par courriel qui dit les légumes cette semaine c'est ça.* (Externe 2). Le mémo inclut également les dates des activités à venir, des informations et des liens internet sur des réalités agroalimentaires. *De temps en temps dans le mémo, ils nous font un petit message politique* (Externe 6). *Ils nous informent, ils nous rappellent qu'on fait partie d'une communauté. On fait partie du projet de la grande famille* (Externe 6).

4.2.3.4 Activités éducatives formelles

La ferme Cadet Roussel intègre un volet éducatif à ses activités dans une optique de sensibilisation sur les réalités de l'agriculture en contexte de ferme biologique. Les

activités éducatives formelles comprennent les visites de ferme, l'accompagnement des bénévoles aux travaux de la ferme et la formation des stagiaires.

Les visites de ferme : elles correspondent à une activité éducative structurée et encadrée d'exploration qui s'adresse aux abonnés, à des citoyens et à des groupes de citoyens. Ces visites, très concrètes et collées à la réalité du milieu, deviennent des occasions d'immersion dans le milieu de vie pour voir et mieux comprendre la dynamique de la ferme basée sur une agriculture et une alimentation biologiques. *On montre le processus de biodynamie, la rotation des cultures, la façon dont c'est fait, on montre s'il y a un feuillage qu'on peut pas manger* (Externe 7). Ces visites s'organisent de façon ponctuelle selon les demandes.

[...] nous recevons des groupes d'enfants (écoles à pédagogie alternative, camps de jour, garderies...), d'adolescents (en apprentissage particulier ou en métier professionnel...) et d'adultes (écoles d'agriculture, milieux alternatifs, stagiaires, autres fermes...) pour des visites de la ferme ou pour participer avec nous aux tâches et travaux fermiers (Ferme Cadet Roussel, 2014, p. 19).

Ces visites placent les fermiers dans un rôle d'animateurs qui demande du temps et qui devient parfois difficile à intégrer avec le travail de la ferme. *Sensibiliser et éduquer, on a des limites en tant que fermier* (Fermier 1). La ferme a instauré un coût à ces visites, mais plusieurs ne sont pas prêts à payer, car ils ont l'impression que *la nature est à tout le monde* (Fermier 2). C'est pourquoi la ferme privilégie les visites qui intègrent un volet pratique. *On fait une visite de 2 h et vous nous aidez pendant 2 h. Le monde est content parce que ça les intéresse autant que la visite. Tout le monde est gagnant* (Fermier 2). Ce volet participatif apporte une dimension éducative encore plus grande. *Ils vont sentir le rythme de la ferme et voir les activités de la ferme. C'est une participation très concrète : désherber, planter au jardin des fines herbes, semer, ils sentent que le travail de la terre demande du respect* (Fermier 1).

L'accompagnement des bénévoles aux travaux de la ferme : il s'agit d'une activité d'expérimentation au cœur des activités de la ferme dans laquelle les bénévoles vont s'intégrer à la vie de la ferme. Les bénévoles qui viennent participer aux travaux de la ferme, pour une ou quelques journées, ne sont pas laissés à eux-mêmes, mais sont volontairement accompagnés et encadrés au sein même des activités productives par les fermiers, mais aussi par les travailleurs et les acteurs externes plus expérimentés qui vont partager avec eux leur savoir-faire. C'est ainsi que les bénévoles vont se familiariser avec la vie de la ferme, apprendre les bases de la culture maraîchère biologique et se rapprocher de la provenance des aliments.

La formation des stagiaires : elle s'inscrit dans et par le milieu. Les fermiers font le choix de recevoir plusieurs stagiaires dans le but partager avec eux leur expertise et leurs savoirs tout en tirant profit de leur implication dans les travaux de la ferme. Ces stagiaires sont accompagnés, soutenus, encadrés et intégrés à la ferme. Les stagiaires agricoles viennent durant la période estivale pour effectuer un stage dans le cadre de leurs études en agriculture. Ils en retirent un complément pratique à leur formation. Les « wwoofers » sont accueillis tout au long de l'année pour vivre une expérience par immersion dans une ferme biologique. Ils ont l'opportunité d'explorer les différentes facettes de la vie sur la ferme, acquérant une expérience agricole, sociale et écologique.

4.2.3.5 Activités d'encadrement du milieu de vie

Les activités productives, sociales, de communication et éducatives, décrites précédemment structurent la vie de la ferme. Elles s'inscrivent à l'intérieur des activités d'encadrement du milieu de vie. Ces dernières sont l'aménagement et

l'embellissement ainsi que la gestion des ressources. Elles visent la valorisation du lieu et l'utilisation écoresponsable des ressources.

L'aménagement et l'embellissement : c'est une activité qui nécessite l'organisation du lieu afin qu'il soit fonctionnel, accessible, accueillant, convivial et esthétique. La ferme a choisi d'investir dans l'aménagement des espaces, notamment la cuisine d'été pour rassembler les acteurs, la boutique de vente pour attirer les visiteurs, l'aménagement du sous-sol de la maison pour accueillir des travailleurs et des stagiaires, les aires de pique-nique et de jeux pour faciliter l'interaction sociale. Des équipes de travailleurs et de stagiaires se mobilisent pour effectuer ces travaux d'envergure. L'entretien et l'embellissement du lieu sont aussi une priorité pour la ferme. Elle se traduit, entre autres, par des espaces communs propres et sécuritaires, une aire de circulation recouverte de gravier, un gazon et des massifs de fleurs bien entretenus. Des travailleurs et des bénévoles joignent leurs efforts à l'amélioration esthétique du lieu de façon régulière.

On entend dire que la ferme est plus belle, plus accueillante, pas que les gens sont plus accueillants, que la ferme est plus accueillante (Fermier 2). L'aspect de la ferme, c'est incroyable. On sent qu'il y a un effort pour rendre la ferme accueillante, belle, efficace et fonctionnelle (Externe 2). Le lieu inspire le respect. C'est tellement beau qu'on a juste le goût d'en prendre soin (Travailleur 2).

La ferme se soucie de la valorisation du lieu, cet espace de vie partagé, communément appelé à la ferme le « paysage social », afin que les acteurs y créent un attachement au lieu et que ce dernier suscite une motivation à participer aux activités.

C'est intéressant de parler de « paysage social » parce ce que si l'Homme veut permettre à son entourage d'exprimer leur lien avec la terre, de le concrétiser, la condition à ça c'est que la ferme soit ouverte et accueillante. Donc si les chemins sont beaux et les arbres sont taillés et que l'herbe est coupée et les poubelles mises à la bonne place, les gens se sentent invités, les gens ont la possibilité d'exprimer leur lien avec la terre (Fermier 2).

Dans ce contexte, la ferme recherche le maintien d'un équilibre entre le temps consacré à la valorisation du lieu et celui nécessaire pour réaliser les activités productives.

Souvent l'activité-production et l'activité-entretien de paysage peuvent vite se retrouver antagonistes, contradictoires, parce que quand il s'agit de produire le plus de bouffe possible, le plus vite possible et le moins cher possible, le paysage en prend une claque (Fermier 2).

La gestion des ressources : il s'agit d'une activité qui a pour objectif de réduire l'empreinte écologique en utilisant de manière responsable la terre, la nourriture qu'elle produit, l'eau, l'énergie telle que le pétrole et l'électricité, les biens matériels, principalement par la réduction, la réutilisation et le compostage. En ce sens, la ferme offre un modèle d'utilisation écoresponsable dans son discours et dans ses pratiques qui guide les comportements des acteurs de la ferme. Dans les faits, elle valorise les sols par compostage, réduit le gaspillage alimentaire en utilisant toutes les parties comestibles des légumes mêmes des plus moches, composte ou donne aux animaux les résidus alimentaires, draine les sols avec l'eau du lac adjacent aux champs, utilise au minimum la machinerie agricole, fait des achats en vrac et en grande quantité pour réduire l'emballage, redonne une nouvelle vie à plusieurs objets ou se procure des biens usagés, etc. *Le discours sur le recyclage c'est dépassé. Ça va de soi. On est rendu à une autre étape : composter, réutiliser, réduire, réfléchir. Acheter moins emballé, acheter en vrac (Fermier 1).*

Ces activités d'intégration au milieu de vie permettent de mieux vivre ensemble. Elles sont portées par des valeurs de respect et de considération des personnes, du lieu et de l'environnement, d'esthétisme, de préservation et de responsabilité qui relèvent d'une éthique environnementale (section 2.1.6).

Le Tableau 4.3 résume l'ensemble des activités de la ferme présentées par catégories.

Tableau 4.3 - Activités de la ferme par catégories

| Catégories d'activités | Principales pratiques |
|--|---|
| Activités productives | Culture maraîchère biologique et biodynamique |
| | Élevage des animaux |
| | Transformation des produits de la ferme |
| | Mise en marché |
| Activités sociales | Planification quotidienne du matin |
| | Dîner communautaire |
| | Fêtes |
| | Ateliers de transformation |
| Activités de communication | Établissement de liens de proximité avec les citoyens |
| | Communication aux abonnés |
| Activités éducatives formelles | Visites de ferme |
| | Accompagnement des bénévoles aux travaux de la ferme |
| | Formation des stagiaires |
| Activités d'encadrement du milieu de vie | Aménagement et embellissement |
| | Gestion des ressources |
| Activités éducatives informelles | À la jonction de toutes les catégories d'activités |

4.2.3.6 Activités éducatives informelles

La ferme Cadet Roussel constitue un milieu de vie porteur d'un aspect éducatif à travers les diverses activités précédemment décrites. Certaines activités sont explicitement éducatives, alors que d'autres ne sont pas considérées comme éducatives par la ferme, mais ont tout de même une connotation éducative. En effet, les activités constituent des occasions d'apprentissages. Aussi, cette dimension éducative informelle se retrouve à la jonction de toutes les catégories d'activités.

Les activités productives favorisent l'apprentissage chez les acteurs qui les pratiquent, et ce, à travers les diverses étapes de la culture maraîchère, de la transformation des produits et de la mise en marché; donc du travail de la terre jusqu'au panier. Les tâches sont partagées entre les acteurs. *Ils apprennent à s'organiser en groupe* (Fermier 1). Toutes ces étapes permettent de mieux comprendre l'exigence du travail, le rythme de la ferme, la saisonnalité et le cycle de vie végétale.

Les activités sociales, qui suscitent l'interaction entre les acteurs, permettent de faire des apprentissages les uns avec les autres. Elles sont de nature à favoriser le partage de savoirs. Plus particulièrement, le dîner communautaire favorise des moments de discussion, de partage de connaissances, d'expériences et d'opinions sur des questions de fond liées aux problématiques environnementales, sociales et agroalimentaires. *Des discussions politiques, environnementales sur ce qui nous entoure. Des réflexions, il y en a plein et beaucoup au dîner. On continue dans les champs, dans les serres* (Fermier 1). Les ateliers de transformation des aliments sont propices au partage des savoir-faire plus spécifiques sur la conservation des aliments dans un contexte de saisonnalité. Les fêtes contribuent également à créer des occasions d'apprentissage. Ces rassemblements permettent de s'imprégner du lieu et deviennent des espaces de dialogue, de découvertes d'autres acteurs et du milieu. Les fêtes des

carottes et des poireaux permettent de redécouvrir le lien entre agriculture et alimentation. *Ces deux fêtes [...] on a su démontrer c'était quoi à partir de la petite graine, ça donne quoi jusqu'à l'arrivée dans leur assiette, c'est quoi le processus* (Externe 7).

Les activités de communication, qui favorisent l'établissement de liens de proximité avec les citoyens, offrent une porte d'entrée aux activités de la ferme et permettent de découvrir le caractère éducatif de la ferme. La communication aux abonnés par internet a une incidence éducative significative. Les abonnés reçoivent des informations qui contiennent un contenu éducatif sur les particularités des différents légumes et sur la façon de les apprêter. Ces informations visent une meilleure appropriation des qualités et des possibilités de préparation des légumes qu'ils reçoivent dans leur panier.

Finalement, les activités d'encadrement au milieu de vie, par la mise en valeur et le respect du lieu, ainsi que par la réduction de l'empreinte écologique, proposent le développement de valeurs et d'attitudes dans une perspective d'écoresponsabilité.

La description détaillée de la ferme Cadet Roussel présentée dans cette section laisse entrevoir un potentiel de la ferme dans le développement d'une éducation relative à l'environnement et à l'éco-alimentation.

CHAPITRE V

RÉSULTATS ET DISCUSSION

L'analyse des données provenant de la recherche documentaire, des observations, des entrevues, du journal de bord et des rencontres de discussion de groupe a permis de dégager les résultats qui sont présentés dans ce chapitre : les caractéristiques des savoirs construits dans les activités de la ferme, le processus de construction de ces savoirs et la contribution des acteurs de la ferme, les facteurs contribuant à éveiller et à consolider une conscience écologique, à susciter un agir vers le développement d'une éco-alimentation et à construire un rapport à la terre plus éthique. Les résultats permettent également de cerner des éléments qui pourraient contribuer davantage à la construction du rapport à la terre à la ferme Cadet Roussel.

La discussion qui émane de ce chapitre porte sur la signification de la ferme biologique comme créneau d'éducation relative à l'environnement qui contribue à la construction du rapport à la terre. Cette discussion pose un regard critique sur les résultats obtenus dans cette étude de cas et met en relation les résultats avec les éléments du cadre théorique. Aussi, on y discute des enjeux ayant une incidence sur le déploiement de la démarche éducative. En portant un regard plus large sur les fermes biologiques au Québec, on aborde également les perspectives de renforcement du potentiel éducatif de ces fermes en sol québécois.

5.1 Ensemble des savoirs construits dans les activités de la ferme

Cette section permet de répondre au premier objectif général de cette recherche qui est de cerner les savoirs construits dans les activités de la ferme Cadet Roussel. Les activités, qui ont été décrites précédemment, créent des conditions favorables pour la construction de plusieurs types de savoirs. Ceux-ci peuvent être associés à l'éducation relative à l'environnement. En effet, ces savoirs sont reliés au développement de l'identité écologique, étroitement reliée à l'interaction avec les autres et la relation au milieu de vie (Sauvé, 2001c). Nous présentons des savoirs regroupés par catégories et qui sont développés par les travailleurs et par les acteurs externes de la ferme. Les résultats présentés proviennent de l'analyse des données et s'appuient sur les différents types de savoirs décrits à la section 2.3.2.2 du cadre théorique.

Rappelons que les travailleurs sont les employés et les stagiaires de la ferme (section 4.2.2.2). Ils mettent leurs efforts en commun pour accomplir les activités productives. Ils forment une équipe de travail qui voit au bon fonctionnement de la ferme. Ils assurent une présence régulière, des responsabilités et une implication importante qui en font des personnes intégrées dans le milieu. Ils développent des savoirs associés à leur expérience acquise dans les travaux de la ferme et à leur interaction avec les autres. Quant aux acteurs externes, leur présence est considérablement moins grande à la ferme. Ces acteurs sont les clients abonnés aux paniers de légumes biologiques et les bénévoles (section 4.2.2.3). Dans ce groupe, les résultats montrent que de participer à diverses activités à la ferme contribue à développer des savoirs. À mesure que les acteurs externes s'impliquent à la ferme, le lien de proximité se développe et les différents savoirs qui se construisent deviennent plus signifiants. Les acteurs externes possèdent un bagage de connaissances et d'expériences dans le domaine de l'environnement et c'est souvent parce qu'ils ont déjà une certaine conscience écologique qu'ils rejoignent le réseau de l'agriculture soutenue par la communauté et

s'inscrivent dans un système de distribution de paniers biologiques, qu'ils sont attirés par la ferme et sont motivés à s'impliquer.

L'ensemble des savoirs développé par les travailleurs et les acteurs externes sont essentiellement les mêmes. C'est pourquoi, cette section abordera les savoirs de ces deux groupes conjointement, mais en précisant selon le cas, ce qui est partagé, ce qui est spécifique aux travailleurs et ce qui est particulier aux acteurs externes.

Les catégories de savoirs adoptées sont : savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir (section 2.3.2.2).

- Savoirs : agriculture biologique, alimentation, réalité du travail de ferme et problématiques agroalimentaires.
- Savoir-faire : agricole, culinaire, mise en marché, interaction sociale et réflexivité.
- Savoir-être : rapport au vivant, rapport au milieu de vie, vivre-ensemble et responsabilisation.
- Savoir-agir : compétence critique, compétence éthique et compétence politique.

Une description sommaire de ces savoirs chez les travailleurs et les acteurs externes est regroupée au Tableau 5.1 à la fin de la section.

5.1.1 Savoirs des travailleurs et des acteurs externes

Les travailleurs ont développé des savoirs à travers leur implication à la ferme Cadet Roussel et les acteurs externes ont également acquis des savoirs par un contact avec les pratiques de la ferme. Ces savoirs se situent dans un contexte d'agriculture biologique et d'aliments produits localement au cœur des saisons. Il s'agit de différents types de savoirs présentés à la section 2.3.2.2 : théorique, procédural,

contextuel, socio-écologique, éthique et politique (Le Boterf, 1994, 2002 ; Sauvé, 2013). Ils sont regroupés par catégories (Tableau 5.1 à la fin de la section).

Agriculture biologique : il s'agit de savoirs **théorique, procédural** et **contextuel** qui font référence aux connaissances sur des concepts, des principes et des techniques de l'agriculture biologique, comme le maintien de la santé des sols, la rotation des cultures, le compostage, et de l'agriculture biodynamique tels que les préparations, le calendrier biodynamique, le lien sol - plantes - animaux. Ces savoirs mettent en évidence les cycles de vie et de croissance de la culture maraîchère qui sont connectés aux rythmes naturels des saisons et qui définissent le rythme de la ferme. Ils sont développés chez les travailleurs qui acquièrent ou consolident de nombreuses connaissances. Ils sont approfondis chez les acteurs externes qui s'impliquent dans toutes des étapes de la culture maraîchère et sont témoins de la croissance et de la transformation du vivant au fil du temps. *On a eu l'occasion de voir la plantation et la cueillette des oignons. C'est très nourrissant, ressourçant de voir qu'une petite graine qu'on a mise en terre a germé, a poussé, qu'on a désherbé. Ça nous donne le sens de la vie, de notre vie* (Externe 2). La connaissance des rythmes est acquise à travers la découverte plus concrète du long processus par lequel chaque légume se développe, de la semence jusqu'à sa maturité en lien avec les cycles des saisons. Ce savoir agricole s'acquiert avec la participation à la vie de la ferme.

Alimentation : ce sont des savoirs **théorique, procédural** et **contextuel** sur les questions de l'alimentation biologique, locale et saisonnière. Le savoir alimentaire permet de connaître différents moyens, telle que la conservation des aliments, à la base d'un certain niveau d'autosuffisance alimentaire locale. Pour les travailleurs, c'est un savoir qui se développe à travers le vécu de la ferme au niveau de la production alimentaire et de l'acte de manger ensemble les produits issus de la terre. Ce savoir lié à l'alimentation permet aux travailleurs de reconnaître l'existence d'un

lien direct entre ce qui est produit et ce qui est mangé. Pour les acteurs externes, ces savoirs sont associés à des connaissances sur une culture de l'alimentation saine et biologique basée sur le rythme des saisons, sur la découverte d'un éventail de légumes locaux, de leurs qualités et propriétés, sur différentes façons de les apprêter.

Réalité du travail de ferme : il s'agit d'un savoir **procédural** et **contextuel**. Les travailleurs et les acteurs externes apprennent que la vie de la ferme est organisée en fonction du rythme des saisons et des cycles de vie. Plus spécifiquement, les travailleurs s'insèrent à l'intérieur même du travail de ferme. Cela leur permet de connaître et de prendre conscience de l'envergure, de l'exigence et de la complexité du travail, de *tout l'effort que ça demande pour produire* (Travailleur 2). Quand les acteurs externes s'impliquent dans les activités de la ferme, ils sont en contact avec les fermiers et les travailleurs de même qu'avec les exigences et la complexité que représente le travail de ferme pour produire des aliments et pour s'assurer de fournir chaque semaine des paniers de légumes sains et frais. Ils voient *les conditions dans lesquelles les légumes sont produits* (Externe 3) et *tout le travail qu'il y a derrière le panier* (Externe 4).

Problématiques agroalimentaires : ils correspondent à des savoirs **socio-écologique**, **éthique** et **politique**. Les travailleurs et les acteurs externes acquièrent des connaissances sur les problèmes et les enjeux agroalimentaires, tels que les dangers des pesticides sur la santé, la dépendance au pétrole, le gaspillage alimentaire, la surconsommation. Ils découvrent des instances politiques qui agissent en matière d'agriculture et des organisations alternatives, comme le réseau des fermiers de famille par lequel ils font des apprentissages. Ils développent des repères liés à une éthique qui prône des valeurs écologiques.

5.1.2 Savoir-faire des travailleurs et des acteurs externes

Les savoir-faire qui se construisent chez les travailleurs sont intimement liés aux habiletés développées directement en lien avec les fonctions qu'ils occupent à la ferme. Chez les acteurs externes, ces savoir-faire prennent de l'importance à partir du moment où ceux-ci s'impliquent à la ferme. L'étendue de leur savoir-faire est cependant beaucoup moins vaste que celui des travailleurs qui sont impliqués quotidiennement à la ferme. Tous ces savoirs sont associés à différents types présentés à la section 2.3.2.2 : local (Bachelart, 2009 ; Jean, 2009 ; Richardson, 2005), expérientiel, procédural, contextuel, technique, pratique, social, cognitif et politique (Cottureau, 2005 ; Le Boterf, 1994 ; Moneyron *et al.*, 2005 ; Sauvé, 2013). Ils se regroupent en cinq catégories (Tableau 5.1).

Agricole : c'est un savoir-faire **technique**, **procédural** et **contextuel** relié aux méthodes biologiques de culture maraîchère et d'élevage des animaux basées sur des pratiques reconnues¹⁸ et qui se préoccupent à la fois des sols, des plantes, des aliments et des animaux. Il s'agit d'un savoir **expérientiel** et **pratique** acquis avec l'expérience des gestes répétés et de l'habileté des mains (Cottureau, 2005 ; Moneyron *et al.*, 2005). Ce savoir-faire s'appuie également sur un savoir **local** qui provient du vécu et de l'expérience des fermiers, mais aussi des traditions associées à une histoire et une culture fondées sur des liens intergénérationnels bâtis à la ferme depuis plus de 40 ans. Les travailleurs s'investissent dans les activités agricoles biologiques à travers la préparation des sols, toutes les étapes de la production, de la semence à la récolte et le soin aux animaux. Ils apprennent à prendre soin des sols pour maintenir leur fertilité et à cultiver des légumes à travers leur processus de croissance en tenant compte des besoins particuliers de chacun. Les acteurs externes

¹⁸ Il s'agit de bonnes pratiques biologiques de culture et d'élevage qui découlent des critères énoncés par le Conseil des appellations réservées et des termes valorisants (section 4.1.5).

s'impliquent à la ferme pour aider dans les travaux de maraîchage. Ils apprennent concrètement comment effectuer une ou plusieurs tâches tout au long du cycle de croissance végétal, comme le semis, le repiquage, le désherbage, la récolte et qui sont spécifiques à chacun des légumes. *C'est un travail physique qui nécessite de se mettre les mains dans la terre* (Externe 6).

Culinaire : il s'agit d'un savoir-faire **technique, procédural, expérientiel** et **contextuel** lié à des habiletés culinaires, mais aussi un savoir **local** provenant de l'expérience et des traditions culinaires qui se perpétuent d'une génération à l'autre. Les travailleurs associés aux tâches culinaires et les acteurs externes apprennent à cuisiner en fonction de la disponibilité des produits de saison, à utiliser toutes les parties des légumes sans gaspillage, à cuisiner des légumes nouveaux et inconnus, à transformer les légumes saisonniers pour en faire des conserves qui seront utilisées en période de basse saison où les légumes locaux ne sont plus disponibles. Les acteurs externes construisent ce savoir-faire lorsqu'ils participent aux ateliers de transformation et apportent leur aide à la préparation des repas de la ferme. Les abonnées aux paniers développent un savoir-faire en utilisant à bon escient et en cuisinant les légumes de leur panier grâce aux informations transmises sur le site internet.

Mise en marché : il s'agit d'un savoir-faire **procédural** et **contextuel** relié à la logistique nécessaire à toutes les étapes de mise en marché. Certains travailleurs assurent cette responsabilité. Ils apprennent notamment à planifier en quantité une sélection de légumes en fonction de la disponibilité saisonnière, à prévoir une durée d'entreposage qui conserve la fraîcheur des produits, à faire le montage des paniers en respectant la planification établie, à placer les produits de façon esthétique dans les paniers, à suivre un horaire précis de livraison à partir de la ferme jusqu'à chacun des

points de chute et à monter un étalage pour les comptoirs de vente qui met en valeur les produits.

Je reçois les légumes et les transforme en paniers. [Le fermier 1] met sur papier de ce qu'on met dans les paniers. Avec mon expérience en cuisine, je perçois bien la quantité de travail et j'estime bien le temps à mettre pour les différents légumes (Travailleur 1). J'ai appris à m'occuper d'un magasin, à mettre ça beau (Travailleur 1), à faire une belle présentation des légumes au marché (Travailleur 3).

Les acteurs externes aident les travailleurs au montage des paniers et les acteurs externes responsables des différents points de livraison sont sur place chaque semaine pour assurer la distribution des paniers aux abonnés. Ils voient l'abondance à la quantité et à la variété des légumes disponibles et tiennent compte des variétés saisonnières. Ils apprennent à cerner l'ampleur et la qualité des récoltes.

Interaction sociale : ce savoir-faire de type **social** et **contextuel** se construit dans l'interaction des uns avec les autres. Chez les travailleurs, ce savoir-faire se distingue de celui des acteurs externes du fait qu'il est intégré dans la quotidienneté de la ferme. Il s'établit dans l'interaction des travailleurs avec les autres acteurs de la ferme en termes de travail en équipe, de partage et de communication. Ce savoir-faire social implique aussi d'accompagner des bénévoles en les encadrant dans les tâches à accomplir. *Je vais chercher les gens pour venir m'aider* (Travailleur 1). Il se développe également à travers l'interaction qui s'établit avec les clients, plus spécifiquement dans le contact et l'échange avec les abonnés aux points de livraison et avec les citoyens aux marchés et à la boutique. Chez les acteurs externes, l'approche sociale privilégiée dans les activités de la ferme favorise le développement de ce savoir-faire. Ainsi, les acteurs externes apprennent à travailler ensemble, à s'entraider et à partager. Ils développent des habiletés à communiquer et à échanger les uns avec les autres. Aux points de livraison, ce savoir-faire social se construit par

le contact, l'échange et la relation qui se développent chaque semaine entre les acteurs externes responsables et les abonnés.

Réflexivité : c'est un savoir-faire **cognitif, critique et politique** qui se rapporte à des habiletés à réfléchir, à se questionner sur les problématiques et les enjeux agroalimentaires, sur ses propres choix alimentaires qui deviennent des choix politiques, sur l'alimentation industrielle, la santé environnementale, mais aussi à développer une argumentation et à la communiquer. L'implication des travailleurs à la ferme au quotidien et l'interaction avec les autres, tout comme le choix des acteurs externes de recevoir un panier biologique et de participer aux activités de la ferme suscitent la construction de ce savoir-faire.

5.1.3 Savoir-être des travailleurs et des acteurs externes

Les savoir-être des travailleurs et des acteurs externes se développent au niveau d'attitudes et de valeurs qui font référence aux types de savoir-être suivants (section 2.3.2.2) : prendre soin, écosavoir, habiter, social, collectif, identitaire, critique, éthique et politique (Bidou *et al.*, 2012 ; Cottureau, 2001b ; Gagnon *et al.*, 2013 ; Moneyron *et al.*, 2005 ; Rabhi, 2008 ; Sauvé, 2001a, 2001b, 2013 ; Wells *et al.*, 2001). Les savoir-être se répartissent en quatre catégories (Tableau 5.1).

Rapport au vivant : il s'agit d'un savoir-être lié au **prendre soin** que les travailleurs et les acteurs externes développent au contact de la ferme et à travers les expériences qui y sont vécues. Les acteurs font preuve d'une attention particulière les uns avec les autres qui se manifeste par l'écoute, l'entraide et la solidarité. Ils sont également attentionnés et démontrent une responsabilité à prendre soin toutes formes de vie à la ferme : les sols, les animaux, les végétaux, la nourriture, les rythmes de la nature. Ce

savoir-être est aussi un **écosavoir**. Il se développe chez les travailleurs et les acteurs externes qui s'impliquent dans les activités de maraîchage. La culture maraîchère représente un travail avec le vivant. Les acteurs explorent les dimensions sensible et intuitive en utilisant leurs sens et leur corps pour comprendre le vivant (Cottureau, 2001b ; Moneyron *et al.*, 2005). Les acteurs développent des valeurs de respect, de considération, de sollicitude et de responsabilité.

Rapport au milieu de vie : il s'inscrit dans un savoir **identitaire** conduisant à un ancrage dans le milieu de vie. Il fait référence au fondement même de l'éducation relative à l'environnement qui situe l'identité par rapport à soi, aux autres et à l'environnement (Sauvé, 2001c). L'expérience des travailleurs et des acteurs externes sur la ferme leur permet de développer leur identité en se positionnant vis-à-vis leurs propres forces, limites et goûts. « *Ici, j'ai la liberté d'en apprendre plus sur moi* » (Travailleur 1). Puis, ils apprennent à se situer et à se définir par rapport aux autres par le biais des activités qui suscitent l'interaction les uns avec les autres. Cette interaction sociale permet d'apprendre sur soi, sur les autres et de reconnaître que chaque humain a ses propres forces et difficultés. *J'ai beaucoup appris sur l'humain* (Travailleur 2). *Tous les humains sont différents les uns des autres* (Externe 7). *Je ne suis pas seule à être citadine* (Externe 6). Cette dynamique à la ferme contribue à favoriser un rapport des acteurs à la dimension collective et à créer un attachement des personnes entre elles et un sentiment d'appartenance au groupe. D'autre part, les acteurs qui se rapprochent et s'impliquent dans le milieu de vie créent un lien avec le lieu où se développe un savoir **prendre soin** et un savoir **habiter**. Lorsqu'ils entretiennent le lieu, le respectent, en prennent soin, s'y investissent, ce lieu devient plus familier, incarné, signifiant et inspirant. *C'est un lieu d'existence humaine, cosmique, de vie et biologique* (Travailleur 2). Les acteurs, bien ancrés dans ce milieu de vie, s'identifient à ce lieu, se l'approprient et développent un sentiment d'appartenance au lieu.

Vivre-ensemble : il s'agit d'un savoir-être **social** vécu à travers l'interaction avec les autres. Les activités de la ferme véhiculent des valeurs humanistes comme l'accueil, la gentillesse, l'ouverture à l'autre, l'écoute, le respect des personnes et de leur travail, la générosité, la gratitude. Les attitudes des travailleurs laissent présager qu'ils intègrent ces valeurs. Les acteurs externes sont interpellés par ces valeurs et stimulés à développer ce savoir-être avec les autres acteurs. Le vivre-ensemble est également un savoir-être **collectif** qui met de l'avant l'aspect communautaire à la ferme. Il est basé sur des valeurs d'égalité et de solidarité. Il est particulièrement signifiant chez les acteurs travailleurs dont plusieurs d'entre eux habitent à la ferme. Ils travaillent ensemble quotidiennement à un projet commun et s'insèrent dans la vie de la ferme qui constitue une communauté, une grande famille, où chacun apprend à vivre avec les autres. Ils apprennent à s'affirmer et à prendre des responsabilités en tenant compte des autres. *Une introduction à l'aspect communautaire, la responsabilité et le partage entre êtres humains comme une famille élargie* (Travailleur 3). Les dîners communautaires constituent un moment fort de la journée, mobilisent tous les acteurs et permettent de prendre le temps d'être ensemble, d'échanger, de se connaître, de dialoguer tout en partageant le repas. Les travailleurs développent le sens communautaire et la capacité à vivre avec les autres. Ce savoir-être collectif s'exprime chez les acteurs externes dans un sentiment de pouvoir contribuer à un projet commun. Il se construit lors des journées de travail à la ferme, lors des dîners communautaires, mais aussi lors de la participation aux fêtes qui constituent des occasions de développer le sens communautaire.

Responsabilisation : il s'agit de savoirs **critique**, **éthique** et **politique** qui se développent chez plusieurs travailleurs et acteurs externes dans une volonté de responsabilisation face aux problématiques et aux enjeux agroalimentaires. Ces acteurs démontrent une curiosité et une motivation à mieux comprendre les problématiques et à saisir les enjeux, une capacité de se remettre en question. Ils

manifestent aussi une ouverture et une volonté pour entreprendre une démarche personnelle en matière de choix alimentaires plus responsables portés par une agriculture viable et écologique, et même d'aller plus loin dans une démarche sociale et politique.

5.1.4 Savoir-agir des travailleurs et des acteurs externes

Les savoirs, les savoir-faire, et les savoir-être qui se construisent chez les travailleurs et les acteurs externes sont reliés entre eux et forment un tout cohérent qui conduit au développement d'un savoir-agir. Il est associé à des types de savoir-agir (section 2.3.2.2) : critique, éthique et écocitoyen (Le Boterf, 1994 ; Sauvé, 2013). Il est réparti en catégories qui s'expriment en termes de compétences (Tableau 5.1).

Compétence critique : il s'agit d'un savoir-agir **critique** qui se manifeste chez les travailleurs et les acteurs externes dans leur capacité à cerner les réalités et les enjeux socio-écologiques et agroalimentaires, à les analyser, à développer une compréhension, à porter un regard critique, à cerner les enjeux de pouvoirs et les intérêts, à émettre une opinion, un point de vue. *La production industrielle et productiviste n'a pas de souci pour l'aspect nutritif* (Travailleur 2). *On renforce l'agriculture conventionnelle parce que l'engrais provient de l'activité industrielle* (Travailleur 1). *C'est pas parce qu'on est accrédité « bio » que la ferme agit consciemment pour l'environnement et vice versa* (Travailleur 2).

Compétence éthique : elle fait référence à un savoir-agir de nature **éthique**. Pour plusieurs travailleurs et acteurs externes, l'expérience vécue à la ferme permet de faire des prises de conscience, de se questionner sur la cohérence entre leurs valeurs et leur agir, d'analyser, de clarifier et de réviser leurs propres valeurs, de changer leur vision

de l'alimentation et de l'agriculture, de valider et de consolider des valeurs qui correspondent à un mode de vie auquel ils aspirent. *La ferme permet de revenir à d'autres valeurs* (Externe 4). *Mes valeurs « environnement » se sont consolidées avec le contact avec la ferme. J'ai le désir de faire plus au niveau environnement* (Externe 4).

Compétence politique : elle est liée à un savoir-agir relevant d'un savoir **écocitoyen**.

Il se construit chez les travailleurs et les acteurs externes par l'acquisition de connaissances et d'une conscience qui les amène à développer leur capacité à exercer leurs droits et responsabilités sociales et écologiques. Ce savoir-agir s'exprime chez les travailleurs dans une volonté d'agir et de s'engager pour changer, ou du moins, pour améliorer le système agroalimentaire dominant. Pour plusieurs, le travail à la ferme est un tremplin pour reproduire un modèle de ferme ou un projet écologique viable. Chez les acteurs externes, ce savoir-agir s'exprime dans un « *vouloir faire sa part* » et s'engager pour changer les choses individuellement, en choisissant volontairement de manger biologique, local et saisonnier, tout en encourageant un modèle de ferme à échelle humaine, mais aussi en modifiant son mode de vie. *J'avais la conscience écologique quand j'ai commencé, mais en étant dans un mode de vie plus économique. Avec ma participation d'année en année, je me dissocie des modèles économiques qui ont moins sa raison d'être* (Externe 4). Certains acteurs externes vont agir collectivement, comme en décidant de devenir fiduciaire de la ferme avec l'achat de parts sociales pour la maintenir perpétuellement à vocation biologique ou en s'engageant en tant que responsables d'un point de livraison à faire la liaison entre la ferme et les abonnés.

Cette section vient caractériser tous les savoirs qui se construisent à travers les activités de la ferme. Le Tableau 5.1 qui suit fait une synthèse de l'ensemble de ces savoirs.

Tableau 5.1 - Savoirs des travailleurs et des acteurs externes

| Savoir | Savoir-faire | Savoir-être | Savoir-agir |
|--|--|--|--|
| Agriculture biologique théorique, procédural, contextuel <i>concepts, principes et techniques à la base de l'agriculture biologique et biodynamique, rythmes associés aux cycles de vie</i> | Agricole technique, procédural, expérientiel, contextuel, pratique, local <i>effectuer des tâches manuelles associées aux méthodes biologiques de culture maraîchère tout au long du cycle de croissance des végétaux</i> | Rapport au vivant prendre soin, écosavoir <i>attention portée aux autres, responsabilité et respect à prendre soin de toutes formes de vie, gestes attentionnés dans le travail agricole de façon sensible et intuitive</i> | Compétence critique critique <i>cerner des réalités et des enjeux socio-écologiques, porter un regard critique, émettre une opinion</i> |
| Alimentation théorique, procédural, contextuel <i>bases de l'alimentation biologique, locale et saisonnière, conservation des aliments, autosuffisance alimentaire, éventail de légumes, leurs propriétés</i> | Culinaire technique, procédural, expérientiel, contextuel, local <i>cuisiner selon la disponibilité des légumes de saison et sans gaspillage, expérimenter de nouveaux légumes, faire des conserves</i> | Rapport au milieu de vie identitaire, prendre soin, habiter <i>identité par rapport à soi, aux autres et au milieu de vie, respect et soin du lieu, sentiment d'appartenance au milieu de vie</i> | Compétence éthique éthique <i>prises de conscience, analyser, réviser, valider des valeurs, cohérence entre ses valeurs et son agir</i> |
| Réalité du travail de ferme procédural, contextuel <i>travail rythmé et organisé selon les cycles de vie et des saisons, envergure, exigence et complexité du travail de ferme</i> | Mise en marché procédural, contextuel <i>planifier le contenu (T), monter les paniers, organiser la distribution, préparer la vente (T) en fonction de l'abondance et de la variété des légumes selon les saisons</i> | Vivre-ensemble social, collectif <i>accueil, ouverture, écoute, générosité, travailler ensemble à un projet commun, vivre les uns avec les autres (T), solidarité, sens communautaire, égalité</i> | Compétence politique écocitoyen <i>exercice des droits et responsabilités pour changer ou améliorer le système agroalimentaire</i> |
| Problématiques agroalimentaires socio-écologique, politique, éthique <i>problèmes et enjeux, instances politiques et organisations alternatives, repères au niveau éthique et des valeurs écologiques</i> | Interaction sociale social, contextuel <i>travailler ensemble, s'entraider, partager, communiquer, échanger les uns avec les autres, accompagner les bénévoles (T), échanger avec les abonnés et les clients (T)</i> | Responsabilisation critique, éthique, politique <i>curiosité, motivation, remise en question, volonté d'entreprendre une démarche personnelle et socio-politique en matière choix alimentaires</i> | |
| | Réflexivité cognitif, critique, politique <i>réfléchir, se questionner sur les problématiques et enjeux agroalimentaires, développer une argumentation et la communiquer</i> | | |

T : savoir spécifique aux travailleurs

5.2 Construction des savoirs

Après avoir identifié les différents savoirs des travailleurs et des acteurs externes, la présente section cherche à mettre en lumière la dimension éducative à la ferme. Elle vise également à caractériser le processus de construction des savoirs, les principales approches et les stratégies pédagogiques qui lui sont associés et qui se dégagent de la dynamique de la ferme. La contribution de ses différents acteurs à la construction de ces savoirs est aussi identifiée.

5.2.1 Sensibilisation et éducation à la ferme

Bien que la ferme consacre ses pratiques vers des activités productives de culture maraîchère, celle-ci est fortement guidée par une préoccupation sociale globale et associée à une intention de sensibilisation et d'éducation du public et des membres. En effet, comme évoqué précédemment, la ferme incarne un milieu de vie qui rassemble des acteurs autour d'un projet d'agriculture et d'alimentation biologiques où s'entrecroisent de façon transversale des activités qui deviennent des occasions d'apprentissage. Le processus d'apprentissage n'est généralement ni planifié ni structuré, mais surgit d'un contexte favorable et stimulant pour l'apprentissage qui implique l'interaction des acteurs dans le milieu. Mais, ce processus d'apprentissage est planifié lorsqu'il s'agit d'activités éducatives explicitement conçues à ces fins par la ferme. Par ailleurs, les activités productives centrées sur la tâche exigent beaucoup de temps et d'efforts. Elles pourraient limiter, voire même déplacer les efforts éducatifs, et devenir une contrainte pour une mise à contribution plus poussée du potentiel éducatif de la ferme.

Bien que le fait de faire partie du réseau d'abonnés aux paniers, ce qui implique de recevoir des messages à caractère éducatif, la démarche éducative à la ferme s'effectue principalement à travers les activités qui se déroulent à la ferme même. Le contact direct avec la ferme et le vécu des acteurs dans ce milieu est primordial dans la construction des savoirs. Cette relation au milieu renvoie à une conception de l'éducation « dans » l'environnement (Sauvé, 1997). Toutefois, la portée éducative est limitée lorsque les acteurs ne sont pas présents et ne participent pas à la vie de la ferme, comme des abonnés dont le contact avec la ferme se limite à la réception du panier.

Différents éléments s'inscrivent dans l'action éducative : l'information sur la ferme et sur ses pratiques qui vise un large public; la communication aux abonnés par internet associée à la réception du panier; l'animation qui s'organise principalement autour des visites de ferme; la sensibilisation au sein même des activités de la ferme et qui porte sur les aspects de l'agriculture biologique à échelle humaine et de l'alimentation saine, locale et saisonnière, sur les réalités et enjeux agroalimentaires et socio-environnementaux; la conscientisation qui suscite une réflexion critique à travers les pratiques et qui semble venir du regard critique que les acteurs portent et partagent avec les autres; la mobilisation qui rassemble les acteurs autour du projet d'agriculture et d'alimentation biologiques, qui unit les forces et les idées novatrices porteuses d'une vision socio-écologique et qui favorise un agir collectif. Toutes ces actions font référence aux différents éléments du champ notionnel de l'éducation (Sauvé *et al.*, 2003a).

Il est possible d'affirmer que la ferme joue un rôle éducatif et qu'un processus pédagogique s'établit à travers les activités mises en place. La ferme agit également localement sur son environnement en déployant des pratiques d'agriculture biologique en réponse aux problématiques environnementales causées par le système

agroalimentaire productiviste, tout en portant une vision globale et une préoccupation planétaire. À la ferme se déploient les perspectives environnementale, éducative et pédagogique qui caractérisent l'éducation relative à l'environnement (Sauvé, 1997).

Les pratiques éducatives, qui traversent l'agir de la ferme, pourraient être associés à plusieurs courants en éducation relative à l'environnement qui sont évoqués par Sauvé (2003). Un ensemble d'éléments permettent d'établir un parallèle entre la façon de faire à la ferme et les fondements de certains courants.

- La nature et la culture, qui s'entrecroisent et s'harmonisent dans le milieu, laissent entrevoir un lien étroit entre les deux. La ferme valorise une dimension historique, culturelle et esthétique tout en prenant en considération des éléments qui caractérisent la nature tels que le rythme des saisons, l'équilibre avec la terre à travers les processus biologiques et les cycles de vie végétale, la préservation de la faune et la flore sauvages qui y vivent. Ces éléments s'avèrent être à la base du courant humaniste.
- La ferme véhicule, à travers ses activités, des valeurs sociales et environnementales qui amènent les acteurs à questionner leurs propres valeurs, à redéfinir certaines valeurs et à tendre vers une cohérence entre leur agir et ces valeurs. Le courant moral/éthique semble représenter cette démarche.
- L'implication de la ferme dans la communauté locale et son positionnement en tant que fermier de famille dans le développement de l'agriculture soutenue par la communauté représentent une dimension qui semble rejoindre le courant biorégionaliste.
- La dynamique du milieu de vie, qui favorise le dialogue et la réflexion au sein même des expériences vécues dans l'interaction des uns avec les autres à travers les activités de la ferme, apparaît comme un élément relié au courant praxique.
- Le dialogue et la discussion sur les réalités et les enjeux agroalimentaires et socio-écologiques, encouragés à la ferme, conduisent au développement de la pensée

critique, notamment, au niveau des préoccupations personnelles d'ordre alimentaire qui deviennent progressivement des préoccupations d'ordre social et environnemental. Cet aspect semble relever du courant de la critique sociale.

- Les savoirs se construisent par soi-même, par la relation avec les autres et dans l'environnement, à travers la dynamique du milieu de la ferme. Ils apparaissent comme des dimensions d'autoformation, d'hétéroformation et d'écoformation qui relèvent du courant de l'écoformation.

Les savoirs à la ferme se construisent socialement et se développent par l'interrelation d'un rapport aux autres et au milieu dans l'agir partagé qui se situe dans une perspective d'éducation relative à l'environnement. La ferme apporte une contribution au développement personnel et social qui s'exprime par l'interrelation des trois sphères que sont l'identité, l'altérité et la relation au milieu de vie dans un rapport à soi, aux autres et à l'environnement (Sauvé, 2001c). Le contexte favorise le développement d'une identité écologique qui s'appuie sur le rapport aux systèmes de vie, à la terre et au milieu de vie. Par sa portée éducative, la ferme favorise la construction de savoirs signifiants, le développement de la conscience écologique qui est à la base de l'agir environnemental, un agir vers une nouvelle culture de l'alimentation plus responsable et la construction d'un rapport à la terre plus éthique. Sa vision sociale et éducationnelle peut être mise en relation avec la vision évoquée dans le paradigme socioculturel symbiosynergique et le paradigme éducationnel inventif (Bertrand *et al.*, 1999).

5.2.2 Processus de construction des savoirs

À la ferme Cadet Roussel, les savoirs des travailleurs et des acteurs externes évoqués dans la section 5.1 sont de nature à susciter un agir pour une culture de l'alimentation responsable dans une perspective visant à repenser et à recréer un rapport à la terre (Figure 5.1).

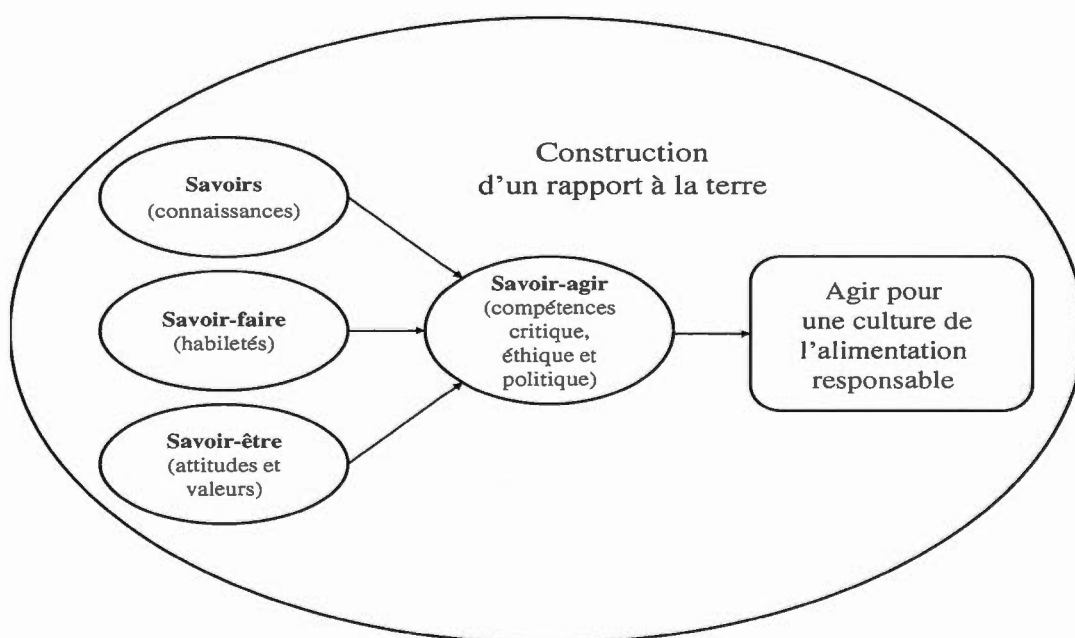


Figure 5.1 - Construction des savoirs de la ferme

En effet, les activités de la ferme tiennent compte des dynamiques écologiques de la terre nourricière et sont réalisées dans un souci de préservation de l'équilibre écologique. Le type de contact avec la terre constitue une forme privilégiée de rapprochement avec les enjeux et dynamiques de l'alimentation. Les savoirs qui se développent offrent une base pour la compréhension des enjeux agroalimentaires. Le contexte de la ferme engage les acteurs dans l'action et les invite à la réflexion individuelle et collective. Les savoir-être sont liés à des valeurs socio-écologiques et à

des attitudes qui placent les acteurs dans un rapport harmonieux avec les autres et avec l'environnement. Les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui se construisent chez les acteurs de la ferme constituent des éléments structurant la pensée critique et éthique au niveau socio-environnemental en regard des réalités et des enjeux agroalimentaires. Ils contribuent à développer un savoir-agir en termes critique, éthique et politique. Ce cheminement fait référence au processus d'apprentissage (Le Boterf, 1994 ; Sauvé *et al.*, 2003g) qui conduit à un savoir-agir environnemental. C'est parce qu'ils ont développé ces savoirs que les acteurs de la ferme sont capables d'établir des relations entre l'agriculture, l'alimentation, l'environnement et la santé, de dénoncer ou de renoncer à une certaine alimentation, de s'opposer à une agriculture productiviste, de questionner leurs valeurs, de choisir ou de proposer une alimentation plus cohérente avec des valeurs revisitées, de développer une plus grande complicité avec la terre, d'agir en citoyen responsable.

5.2.3 Approches et stratégies pédagogiques dans la construction des savoirs

La mise en œuvre des pratiques de la ferme est organisée selon une diversité d'approches, certains explicités et d'autres qui sont présents sous formes implicites. Parmi les approches privilégiées se trouvent les approches expérientielle, praxique et coopérative. Les acteurs de la ferme s'impliquent activement dans les activités de la ferme par l'expérimentation les uns avec les autres. Cette insertion dans l'action s'inscrit dans un esprit de coopération et suscite la réflexion individuelle et collective. Les activités de la ferme conduisent à la construction des savoirs dans le milieu de vie principalement par le biais de l'exploration du milieu de vie, de l'expérimentation et de l'interaction sociale.

5.2.3.1 Exploration du milieu de vie

À la ferme Cadet Roussel, l'exploration du milieu représente une démarche transversale à certaines activités. Elle vise en premier lieu le contact et la construction de liens entre les acteurs et la ferme. Cette démarche cherche aussi à développer des connaissances chez les acteurs sur le milieu de la ferme. Les acteurs qui visitent la ferme, que ce soit de passage ou pour s'impliquer, sont invités à observer, à circuler, à déambuler dans cet espace de vie qui est la ferme. Les acteurs peuvent faire appel à tous leurs sens pour l'observer et le découvrir, percevoir les éléments qui le composent. *La ferme, c'est grand, vaste, très déstabilisant pour beaucoup. C'est pas un parcours tout dessiné* (Fermier 1). Cette exploration permet de s'imprégner des éléments naturels du milieu que sont la vaste étendue de cet espace naturel et agricole, les champs cultivés, les arbres, les plantes, les animaux, la terre, de même que les installations d'infrastructures comme la maison, la cuisine d'été, la boutique, l'entrepôt, les serres, la machinerie agricole, les jardins de fleurs, les aires de pique-nique, les jeux pour enfants. Cette exploration permet de mieux comprendre les interactions entre tous ces éléments, de créer et de développer des relations avec ces éléments. Cette démarche permet d'appréhender et de s'approprier le milieu de vie. Elle s'apparente à la pédagogie de terrain qui vise à apprendre dans et avec l'environnement (Sauvé *et al.*, 2003g), à la pédagogie du lieu qui favorise l'observation pour la découverte du lieu (Orr, 1992) et à la stratégie d'exploration du milieu de vie dont la prise de contact est le point de départ pour appréhender un milieu (Sauvé, 2001b).

La démarche d'exploration est à la fois rationnelle, logique et concrète pour voir et comprendre le fonctionnement de la ferme, mais également imaginaire, sensorielle et intuitive pour s'imprégner du milieu, pour apprendre à l'apprécier et pour développer des liens affectifs avec ce lieu. La ferme est un milieu qui permet d'exprimer ce côté

plus concret et pratique, pour comprendre, associé à une approche cognitive, tout en permettant de porter ce regard sensible et émotif pour s'émerveiller, s'immerger et s'attacher, apparenté à une approche affective (Sauvé *et al.*, 2003g). *Une fois j'étais dans les carottes. J'avais un sentiment de plénitude et de zen* (Externe 6). Ces deux façons d'appréhender le milieu font référence à la pédagogie de l'imaginaire et à stratégie d'alternance entre rationalité et imaginaire qui permettent de mieux se situer dans le monde (Cottureau, 1994, 1999).

Par ailleurs, le vécu et les expériences antérieures des acteurs en lien avec la nature et l'agriculture, qui sont souvent reliés à l'enfance ou à la jeunesse, déclenchent le côté sensible et émotif des personnes, une sorte de nostalgie du passé qui réactive la rêverie et l'imaginaire. *Ma mère avait une maison de campagne. Elle a eu de grands jardins et produisait beaucoup de légumes et avait des poules* (Externe 1). *Mes origines sont de la campagne. Le jardin de mon grand-père était quelque chose de très important* (Externe 2). Ce déclenchement émotif établit alors une connexion entre ces souvenirs et les éléments du milieu concrets et rationnels de la ferme qui favorise la réceptivité et l'écoute sensible et attentive. Il se crée un rapport avec et dans le monde, avec et dans l'environnement plus vaste qui est à la fois objectif, basé sur la rationalité et les réalités concrètes, et à la fois subjectif, nourri par l'imaginaire de la pédagogie de l'écoformation de Cottureau (1994) et de Pineau (1992) et de la pédagogie de l'imaginaire de Cottureau (1999).

5.2.3.2 Expérimentation

L'expérimentation fait référence à l'implication des acteurs dans des pratiques très concrètes à travers les différentes activités de la ferme, principalement dans les tâches agricoles et culinaires. Diverses tâches spécifiques sont associées à chaque activité

comme désherber les carottes, tailler les tomates, récolter les haricots, faire des confitures, nourrir les animaux, etc. *On apprend beaucoup en écoutant et en faisant les choses* (Externe 1). L'expérimentation place les acteurs en interaction avec et dans le milieu de la ferme et leur permet d'appréhender ce milieu, tout en s'appropriant des outils, des procédures et des mécanismes reliés à chaque activité.

Le contexte est important, un contexte où tu dois travailler à la terre pour manger. Nous on échange du temps et on est nourri. Dans ce contexte, toute activité est comme une pièce de puzzle qu'on monte, une forme de chasse au trésor. Au début on ne sait pas ce qu'on va faire, tranquillement on apprend à travers un ensemble d'activités. À la fin, on va avoir une idée de c'est quoi la ferme (Externe 1).

On peut associer cette démarche à une approche expérientielle dans un contexte de pédagogie de terrain (Sauvé *et al.*, 2003g) et à une stratégie d'exploration du milieu de vie (Sauvé, 2001b). L'expérimentation a lieu à travers les multiples gestes au quotidien effectués au cœur de l'action. La façon dont ces gestes sont posés peut avoir une incidence sur la manière d'appréhender et de s'approprier le milieu. Les tâches agricoles s'effectuent par des gestes attentionnés, sensibles et intuitifs, faits avec considération dans un souci de prendre soin. *Je peux avoir vu la graine semée, je fais le repiquage et trois semaines plus tard, j'ai une laitue et je l'ai dans mon panier. J'ai vu et senti le travail* (Externe 6). Désherber des carottes peut s'effectuer par un geste machinal, mais il peut aussi se faire en tenant compte ou en étant conscient du contact avec la terre. Les conditions de la ferme et les approches dynamiques qu'elle déploie contribuent à prendre soin par des gestes empreints d'attention et de considération. Ces gestes sont en cohérence avec la mission de prendre soin de la ferme citée précédemment. Ils semblent se rapprocher de ceux que Moneyron (2005) décrit pour aborder la notion de l'écosavoir.

Les savoirs se construisent à travers l'expérimentation par le biais d'un partage des savoirs des fermiers et des acteurs plus expérimentés aux acteurs en apprentissage. Ces derniers écoutent les choses qui sont expliquées, font celles qui sont montrées, imitent, posent des questions, discutent, pratiquent, suivent leur instinct, etc. Les savoirs se développent aussi parce que les acteurs s'interrogent, réfléchissent et font des liens au cœur même de leur action et de l'expérimentation. Par exemple, les données recueillies montrent que le moment des récoltes est particulièrement propice pour susciter la réflexion. Pendant la récolte des haricots, la réflexion s'amorce. *Quand je vais à l'épicerie, je me rends compte de tout le travail que nécessite la cueillette des haricots* (commentaire d'un acteur noté dans le journal de bord). La réflexion qui est alimentée par l'action est associée à la praxis (Freire, 1974/1977 ; Sauvé, 1997). L'apprentissage se construit à partir de la motivation des acteurs au cœur même de l'expérimentation. L'acteur devient responsable de son propre processus d'apprentissage, ce qui répond à un des principes andragogiques (Sauvé *et al.*, 2003g).

5.2.3.3 Interaction sociale

Par son accueil et son ouverture à la communauté, la ferme constitue un lieu de rassemblement qui stimule l'interaction entre les personnes, contribuant à créer des conditions permettant de prendre conscience du plaisir d'être ensemble. La ferme devient un lieu d'expression et d'action collective autour des activités agricoles.

Il y a cette bonne humeur, cette joie de vivre qui transparait à la ferme (Externe 2). C'est le « fun » dans un champ deux ou trois ensembles. On peut placoter et ça nous encourage (Externe 1). Il y a ce plaisir de faire les choses avec les autres, d'avoir du plaisir avec les autres en partageant le travail. C'est ce retour à ce travail collectif gratuit, à ce partage communautaire (Externe 2).

À la ferme, les savoirs sont socialement construits directement en lien au contexte, à la réalité et aux pratiques vécues. Un processus de co-construction des savoirs s'effectue à travers l'entraide et le partage entre les acteurs dans l'action. Ces personnes manifestent *un vouloir partager, un vouloir aller donner un coup de pouce à la ferme* (Externe 5). Dans le travail effectué collectivement, les personnes apprennent en effectuant les tâches avec d'autres en coopération, en mettant les forces en commun, les talents et les compétences à contribution des uns et au service des autres. *On apprend en faisant des choses avec d'autres* (Externe 1). Les limites des personnes sont respectées afin que la tâche soit à la hauteur des capacités de chacun. Mais on veille à ce que le résultat soit un succès dans une perspective d'encouragement. *On a commencé avec une tâche légère et de motricité fine qui permet d'avoir un résultat* (Externe 6). Les expériences, les connaissances et les compétences des acteurs les plus expérimentés sont partagées auprès des moins expérimentés. Ce partage entre les acteurs est reconnu, encouragé, valorisé et mis à contribution dans un esprit de coopération et un souci d'efficacité. Il représente la reconnaissance du vécu expérientiel. Il s'agit de l'un des principes andragogiques (Sauvé *et al.*, 2003g).

Les savoirs se co-construisent à travers de l'interaction sociale par le biais du dialogue qui s'établit pour maintenir des relations cordiales, pour transmettre des informations, pour échanger sur des pratiques, pour partager des savoirs, pour échanger des connaissances mutuelles, pour mettre en commun des histoires de vie, des intérêts, des motivations, etc. *C'est à travers l'échange dans le dialogue qu'on apprend* (Travailleur 1). L'interaction sociale favorise également des discussions entre les acteurs sur des réalités et des problématiques socio-écologiques et agroalimentaires. Les discussions encouragées à la ferme suscitent la réflexion dans un esprit critique.

L'interaction sociale se déploie également durant les moments festifs collectifs auxquels les acteurs de la ferme sont conviés. Concrètement, les personnes sont invitées à participer à des fêtes, à se rassembler autour d'un repas, à s'impliquer dans des tâches, à mettre leurs efforts en commun pour la récolte des carottes et des poireaux, etc. *Il y a un effet de groupe comme quand on va pour les carottes. Il y a une joie de travailler ensemble, une réussite d'avoir ramassé les carottes. Une fierté de tout le groupe est ressentie* (Externe 3). Ces expériences collectives à la ferme suscitent un sentiment d'appartenance, un esprit de solidarité, une volonté de s'engager et de se mobiliser pour un projet commun d'agriculture biologique et locale conduisant à une alimentation responsable dans le respect de la terre.

On fait partie du projet de la grande famille... d'une communauté (Externe 6). *Tout le monde va vers un même but* (Externe 4). *On apprend en travaillant avec eux [et en même temps] il y a un sentiment d'appartenance qui augmentent, un engagement* (Externe 6). *On s'attache, le fait de partager le travail dans les champs. Le fait de travailler avec quelqu'un qui fait le même travail que toi, ça unit* (Externe 1).

Toutes ces actions collectives, ce contexte qui favorise l'épanouissement des rapports des uns avec les autres autour d'un projet commun, renvoient à l'idée de communauté d'apprentissage (Orellana, 2002, 2005, 2010) et font référence à des approches pédagogiques socio-constructiviste, coopérative et expérientielle où les savoirs sont socialement construits dans l'action partagée au sein des activités de la ferme. Ces actions sont également associées à des approches dialogique, praxique et critique où l'échange, la réflexion, la praxis et le développement de la pensée critique sont déclenchés par l'interaction des uns avec les autres à travers les activités collectives.

Finalement, l'exploration du milieu de vie, l'expérimentation et l'interaction sociale constituent des dynamiques à la ferme qui permettent aux acteurs d'entrer en relation et de se compénétrer avec le milieu de vie et qui créent des conditions pour un

processus riche d'apprentissages individuels et collectifs en interaction avec les autres et en interaction dans le milieu de vie. Ce processus d'apprentissage rejoint l'idée d'écoformation soulevée par Cottureau (1994) et Pineau (1992) qui intègre les dimensions d'autoformation, d'hétéroformation et d'écoformation (Cottureau, 1994 ; Pineau, 1992). Le milieu de vie dans lequel gravite l'ensemble des activités de la ferme représente un lieu de convergence, de référence, un point d'ancrage, une source d'information, d'interaction et aussi une source d'inspiration. Les particularités des processus déployés à la ferme Cadet Roussel renvoient aux principes de la pédagogie du lieu (Orr, 1992).

5.2.4 Contribution des acteurs à la construction des savoirs

La contribution de l'ensemble des acteurs de la ferme pourrait se résumer en quelques mots écrits par un auteur inconnu dans la serre à semis : *ici, on cultive la vie!* Mais, ils pourraient être enrichis par l'expression « *ici, on cultive ensemble la vie!* » C'est dans cet esprit que les fermiers, les travailleurs et les acteurs externes contribuent collectivement à la vie de la ferme et participent, guidés par la motivation et le désir de s'engager, dans la mesure de leurs capacités et de leurs connaissances à la construction des savoirs.

5.2.4.1 Partage des savoirs des fermiers

À la ferme Cadet Roussel, les fermiers s'investissent dans une large mesure au partage des savoirs. Ils contribuent à la construction d'un savoir d'expérience et à la production d'un savoir inédit. Ils veulent répondre au besoin de reconnecter les gens de la ville à la terre, à la nature, à l'origine de leur alimentation. Les fermiers

s'activent à mettre des conditions en place pour que les acteurs intègrent certains apprentissages.

Apprendre c'est quoi la vie de ferme, les étapes, le processus, que ça ne pousse pas tout seul, comment ça fonctionne les plantes, les animaux. Apprendre leurs propres limites physiques et mentales. Voir les saisons, voir que les légumes poussent à des temps différents. À s'organiser avec leur nourriture (Fermier 1).

Leurs savoirs sont partagés avec une grande générosité auprès des acteurs de la ferme. *Ils sont très généreux de leur temps pour transmettre leurs connaissances* (Externe 2). Initialement, les fermiers favorisent des conditions propices à l'apprentissage en créant un lieu invitant et chaleureux qui se reflète physiquement à travers l'entretien et la valorisation du lieu, mais également socialement à travers l'ambiance conviviale, l'accueil, l'ouverture à l'égard des personnes, l'aspect social associé aux activités. Il se crée *une importante relation entre les gens qui mangent leur nourriture et les gens qui cultivent* (Externe 6). Les fermiers cherchent à créer un milieu de vie qui constitue un lieu attachant, signifiant et qui contribue au développement d'un sentiment d'appartenance. Ce milieu de vie constitue un véritable lieu qui dénote chez les fermiers d'un « savoir habiter » (Bidou *et al.*, 2012). Influencés par l'histoire de la ferme de plus de 40 ans, les fermiers sont alimentés par des savoirs traditionnels et intergénérationnels basés sur un vécu familial. Ces savoirs se reflètent dans un mode de vie étroitement lié à la nature, dans des activités agricoles fondées sur une agriculture biologique et biodynamique, de même que dans les activités culinaires orientées sur la saisonnalité et la conservation. Les fermiers sont aussi porteurs de savoirs nouveaux liés à leur parcours de vie, leur expérience, leur formation. Les savoirs qui sont partagés sont de l'ordre du savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir.

À travers la vie et le travail de ferme, les fermiers vont partager leurs savoirs, notamment par le biais de la démonstration.

[Ils vont] prendre le temps d'expliquer ce qu'ils font, on les voit faire, ils nous parlent avec gentillesse et respect. Ça donne le goût de faire comme eux. [...] La capacité qu'ils ont de générer du travail qui a une signification pour celui qui le fait, qui est valorisé et apprécié (Externe 1).

Il y a un savoir-être qui s'exprime et qui se transmet dans la façon de montrer et d'interagir avec les personnes, dans le geste et le non verbal. Les fermiers sont une référence, un modèle, qui partage dans l'informel, spontanément, leurs savoirs auprès des acteurs de la ferme. Ce partage de savoirs est associé au concept de « nourrissage » mis de l'avant par Salmona (1994). Le partage des savoirs des fermiers va au-delà de l'aspect technique et pratique de la tâche. Il porte aussi une dimension intuitive, affective, symbolique et émotive associée au travail de la terre dans la relation avec le vivant et qui se manifeste dans l'attention portée à la terre et dans l'écoute de son rythme et de ses besoins. Ce partage de savoirs fait référence à l'écosavoir (Moneyron *et al.*, 2005). De concert avec la mission de la ferme, le partage des savoirs des fermiers s'exprime aussi dans une attitude de respect et de considération, dans le souci constant de prendre soin de la vie et des êtres humains. *Ils savent nous respecter* (Externe 2). Il se reflète dans le geste posé, la réflexion exprimée et la façon d'être : *une douceur et une attention aux animaux* (Externe 4), *une attention à la santé des gens* (Fermier 1). Ce savoir-être semble s'apparenter au savoir prendre soin évoqué par Rabhi (2008) et Wells (2001). Finalement, le développement des savoirs s'exprime dans une dimension critique où les fermiers vont partager leurs savoirs sur les enjeux liés aux problématiques socio-écologiques et agroalimentaires, participer à la discussion et à la réflexion avec les autres acteurs dans une démarche critique. Les fermiers vont également transmettre leurs savoirs

lorsqu'ils assurent un rôle d'animateur lors de l'accueil, des visites à la ferme et d'événements à caractère festif.

5.2.4.2 Solidarité des travailleurs

Les travailleurs assurent une présence régulière à la ferme et souvent en permanence. Ils sont largement influencés par les fermiers et nourris de leurs savoirs. Une complicité, un respect mutuel et une cohésion sont perceptibles entre les fermiers et les travailleurs. Dans un esprit de solidarité, les travailleurs vont à leur tour partager les savoirs qu'ils ont acquis et construits sur la ferme. Ensemble, ils constituent une équipe accueillante et motivée qui apporte un soutien aux fermiers pour l'accompagnement des acteurs externes dans les activités de la ferme.

5.2.4.3 Effet multiplicateur des acteurs externes

Les acteurs externes qui donnent de leur temps à la ferme sont rétribués en termes de savoirs. En effet, plus ils s'impliquent à la ferme, plus la construction des savoirs est significative et plus le partage de ces savoirs avec les autres est notable. Il se crée un effet multiplicateur. Ils développent une aisance à partager leurs savoirs et leurs réflexions à travers l'interaction avec les autres acteurs de la ferme. Ils amènent leurs enfants à la ferme lors des événements festifs qui prennent un caractère familial et qui deviennent des occasions d'apprentissage pour les enfants. À l'extérieur de la ferme, ils deviennent des modèles écoresponsables pour leurs enfants et leur entourage en termes d'environnement et d'alimentation. Ils assurent le rôle de transmetteurs d'information sur la ferme et sur le mouvement de l'agriculture soutenue par la

communauté. *Je suis transmetteur d'information* (Externe 3). Certains vont plus loin en s'engageant socialement.

Finalement, tous les acteurs de la ferme Cadet Roussel contribuent à leur façon et ensemble à créer un milieu de vie stimulant, inspirant et éducatif qui est propice à la construction des savoirs.

5.3 Facteurs favorisant l'éveil et la consolidation de la conscience écologique

La ferme Cadet Roussel rejoint des personnes qui n'ont pas toutes le même niveau de conscience écologique. Pour la plupart, la conscience écologique est déjà éveillée lorsqu'ils prennent contact avec la ferme. C'est d'ailleurs une raison pour laquelle ils établissent un contact avec elle. Ils ont un niveau de sensibilité environnementale et un intérêt. *Les gens qui appellent pour venir ici ont déjà cette conscience sinon ils ne viendraient pas ici. Mais, ça stimule davantage la conscience écologique parce qu'ils vivent des expériences concrètes, parce qu'ils ont déjà une ouverture* (Travailleur 3). La ferme apparaît comme un milieu propice à la consolidation la conscience écologique.

Certains facteurs semblent contribuer à éveiller et à consolider la conscience écologique à la ferme. Ces facteurs se dégagent des résultats de cette étude et sont mis en parallèle avec les notions sur la conscience écologique abordées à la section 2.1.5. Indépendants les uns des autres, ces facteurs ont un impact plus grand sur le développement de la conscience lorsqu'ils sont mis en relation.

Contact direct avec la ferme : il ouvre au vécu de la ferme et à la réalité du milieu. Plus le contact avec la ferme est régulier et fréquent, plus les acteurs s'imprègnent et s'approprient le milieu de vie. *Si les gens prennent le temps d'aller à la ferme plus souvent, on est surpris. On devient plus conscient des enjeux* (Externe 3).

Contact avec la nature : la participation à la ferme contribue, même si celle-ci est transformée en contexte agricole, au rapprochement avec la nature qui est souvent éloignée de la réalité des acteurs urbains. Ce contact tantôt objectif et concret, parfois plus subjectif et abstrait, permet d'appréhender, de saisir, de mieux comprendre la nature et d'explorer les différents liens d'interdépendance avec ce monde naturel, comme la compréhension des processus et des phénomènes de systèmes de vie. D'après Cottureau (2001b, 2005), les liens avec la nature permettraient de développer la conscience écologique.

Pratique de l'agriculture biologique : elle permet de connecter à la terre nourricière de façon concrète à travers des activités d'agriculture biologique en étant un témoin actif du cycle de vie végétale au fil des saisons pour en saisir les multiples relations qui s'établissent entre l'agriculture biologique, la terre nourricière, l'alimentation, la santé humaine et environnementale. Ces relations sont mises en évidence par Gagnon et Berryman (2013) à travers l'expérience concrète et pratique au jardin. L'expérimentation semble avoir un impact plus grand sur la prise de conscience que le seul fait de voir et d'observer. *Je dirais que le plus important, c'est qu'ils aient vu. S'ils ont fait, c'est un plus... En venant ici, ils en prennent conscience* (Fermier 2). L'expérimentation dans la durée et dans la fréquence aurait une plus grande portée sur la conscience écologique.

[...] y aller différentes saisons. Chaque petite étape fait prendre conscience. Il y a une grande évolution entre la plantation des poireaux et ensuite la fête des poireaux. Le poireau qu'on a planté en février qui était ça de gros et là comment il est devenu gros au mois novembre. Il y a une grosse étape. Il y a beaucoup de travail pour qu'il soit rendu là (Externe 4).

Relation solidaire avec les autres : l'établissement de relations les uns avec les autres au sein des activités de la ferme suscite le dialogue, la discussion, le partage, la connaissance mutuelle, le développement de compréhensions mutuelles, le co-apprentissage. Ces éléments contribuent à une motivation individuelle et collective et à un agir plus conscient, éclairé et engagé, ce qui renvoie à l'idée de communauté d'apprentissage soutenue par Orellana (2002). La relation avec les autres semble favoriser la prise de conscience au niveau collectif. *Plus on côtoie les gens, plus on est conscient* (Externe 6). D'après Leroux (2005), la conscience collective alimente la conscience individuelle et vice et versa.

Relation avec le monde : le fait de s'ouvrir sur le monde permet de poser un regard intégral sur la vie et de se connecter avec les multiples relations dans le monde et les interactions avec le monde. *La ferme permet de voir autrement* (Externe 4). À la ferme, la relation au monde semble s'établir par des connexions entre le milieu urbain et le milieu rural, entre la ville et la campagne, entre le fermier et le citoyen, entre la ferme en tant que milieu de vie et le vécu de l'acteur à la ferme, entre l'agriculture et la qualité de l'environnement, entre l'agriculture et l'alimentation, entre l'agriculture et la santé, entre le citoyen et l'alimentation, entre le citoyen et sa santé alimentaire. Selon Freire (1974/1977), la conscience se crée dans une relation avec le monde.

Interrelation entre soi-même, les autres et le milieu de vie : l'implication de l'acteur à la ferme l'amène à se situer par rapport à lui-même, par rapport aux autres et par rapport au milieu de vie. Il établit une interrelation entre lui-même, les autres, le

milieu de vie, mais aussi entre la terre nourricière, l'agriculture, l'alimentation, la santé, son environnement. *On mange ce qu'on produit. Le fait de voir la quantité de travail, combien de force humaine ça demande. Ça nous ramène à quelque chose de très primaire avec le contact à la terre* (Travailleur 3). Ce rapport contribue à repenser et à reconstruire le réseau des relations personne - société - environnement à la base même de l'éducation relative à l'environnement (Sauvé, 1997).

Réflexion au sein de l'action : il s'agit de la réflexion qui surgit à même l'expérimentation individuelle et collective dans les activités de la ferme. L'expérience pratique des tâches productives ainsi que l'attention et le souci apportés qui se dégagent de la relation avec les autres et avec le monde suscitent cet aspect réflexif. Elle renvoie à la praxis décrite par Freire (1974/1977) qui est nécessaire pour éveiller et consolider la conscience.

Construction des savoirs : il s'agit du processus de construction de l'ensemble des savoirs développés dans les activités de la ferme de l'ordre du savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir décrits à la section 5.1. D'après Leroux (2005), les connaissances valables alimentent la conscience. La construction de savoirs et la consolidation de la conscience écologique sont dans une boucle circulaire où l'un alimente l'autre.

Prise de conscience : le contexte de la ferme favorise la prise de conscience socio-écologique des acteurs qui y participent. Une prise de conscience s'établit au regard de l'environnement. Les acteurs prennent conscience du cycle de vie végétale, du cycle des saisons et des rythmes biologiques qui y sont associés, du long processus de croissance des cultures. « *La terre a son propre rythme qui est naturel* » (Travailleur 1). Ils prennent également conscience de l'étendue du lieu, de son caractère agricole et naturel, des sols qui sont cultivés et qui ont pour fonction de nourrir. On y prend

aussi conscience des liens qui se construisent et qui constituent une interrelation : entre la terre qui nourrit et les soins qui lui sont prodigués, entre la terre qui nourrit et l'abondance des récoltes, entre ce qui est cultivé et ce qui est mangé, entre les aliments biologiques et l'impact positif sur la santé et l'environnement, entre le cours des saisons et la disponibilité des aliments, entre les produits locaux et les circuits courts, entre le travail maraîcher considérable et le panier de légumes qui est généré.

Ici on voit l'effort pour produire, on se rend compte de tout l'effort mis dans toute cette nourriture (Travailleur 2). Prendre conscience de l'énormité du travail de l'agriculteur, de la complexité du travail agricole, c'est plusieurs domaines différents. On ne sait pas ça quand on va acheter des légumes (Travailleur 1).

Finalement, il se fait une prise de conscience au regard des réalités et des enjeux agroalimentaires et socio-écologiques qui va au-delà de la réalité de la ferme.

Si les gens prennent le temps d'aller à la ferme plus souvent, on est surpris. On devient plus conscient des enjeux liés, comme la relève des jeunes, la monoculture, la spéculation sur les fermes (Externe 3). Si tu t'assois et tu jases avec les gens de la ferme, il y a plein de points de vue articulés. Plus on côtoie les gens de la ferme, plus on a une sensibilité politique aux enjeux agricoles (Externe 6).

Ce processus de prise de conscience semble relever des objectifs éducatifs et environnementaux de l'éducation relative à l'environnement et qui se résument à la prise de conscience de l'environnement, du réseau des relations personne - société - environnement et des problèmes environnementaux (Sauvé, 1997, p. 82). Comme la conscience écologique est à la base de tout agir environnemental ou de la mise en projet écosocial, elle apparaît donc comme un élément incontournable dans le rôle éducatif de la ferme.

Tous ces facteurs identifiés à la ferme peuvent contribuer davantage à l'éveil et à la consolidation de la conscience écologique. Toutefois, la conscience ne surgit pas d'elle-même, mais d'un processus de réflexion qui est sous-jacent à la structuration de la conscience (section 2.1.5). La réflexion s'effectue de façon graduelle chez les acteurs. Au début, ils réfléchissent principalement sur les questions alimentaires. *Les gens sont découragés. Ils ne savent plus quoi manger. Les gens sont perdus* (Fermier 1). En s'imprégnant du milieu, ces questions alimentaires se juxtaposent à la réalité du travail de ferme et aux pratiques d'agriculture biologique et viennent enrichir la réflexion. Finalement, la réflexion s'ouvre sur des réalités et des enjeux agroalimentaires plus globaux et holistiques qui ouvrent à une dimension socio-écologique. *Ceux qui vont manger « bio » pour soi, vont manger ce qui vient de la Californie, il n'y a pas de conscience locale et équitable. C'est différent de manger « bio » pour la planète* (Fermier 1). La ferme suscite le processus de réflexion chez les acteurs en soutenant la construction du savoir-faire cognitif et de la compétence critique (section 5.1) principalement de manière spontanée à travers les pratiques et l'interaction entre les acteurs.

5.4 Facteurs favorisant l'agir vers le développement d'une éco-alimentation

Cette section aborde les caractéristiques de l'alimentation responsable qui se dégagent des résultats de cette étude, puis les facteurs qui favorisent un agir vers cette culture alimentaire. La ferme Cadet Roussel entretient un rapport intime avec l'alimentation au cœur de sa mission à travers les activités d'agriculture biologique, les activités culinaires, les repas communautaires, la distribution de paniers biologiques, la vente des légumes dans les marchés et la boutique. Elle est associée à la pratique d'une agriculture biologique, locale, saisonnière et à échelle humaine qui entretient une relation harmonieuse avec la nature et qui minimise son impact sur l'environnement.

Elle représente un milieu particulièrement dynamique pour promouvoir une culture de l'alimentation responsable. La ferme joue un rôle d'éducation majeur auprès des acteurs pour les amener à se questionner et à redéfinir leur rapport à l'alimentation. Elle est porteuse d'une vision de l'alimentation responsable basée sur les caractéristiques suivantes :

- respect de l'équilibre naturel de la terre par une agriculture biologique;
- respect de la santé humaine par une alimentation biologique;
- saisonnalité et conservation des aliments;
- valorisation des aliments en tant que produits vivants issus de la terre nourricière et ancrés dans leur territoire;
- respect du bien-être animal;
- travail fermier juste et équitable;
- reconnaissance et valorisation du travail fermier;
- valorisation et partage des savoirs locaux en matière d'agroalimentaire;
- support à l'agriculture biologique pratiquée à échelle humaine;
- support à l'agriculture locale et au développement biorégional;
- circuits courts de distribution réduisant la distance et les intermédiaires.

Cette vision de l'alimentation responsable se retrouve dans les visées de l'éco-alimentation telles que décrites dans le processus d'éducation relative à l'éco-alimentation (Chaire ERE-UQAM, 2012 ; Sauvé *et al.*, 2013).

De plus, la culture de l'alimentation responsable à la ferme amène à questionner plusieurs positions éthiques : une éthique égocentrique pour sa préoccupation pour la santé personnelle, une éthique biocentrique centrée sur le rapport de l'alimentation avec le vivant, une éthique sociocentrique pour sa dimension sociale et une éthique écocentrique pour sa dynamique écosystémique qui établit des liens entre l'alimentation et l'agriculture, entre la santé humaine et environnementale, entre la

dimension écologique et sociale. Ces positions semblent rejoindre celles évoquées par Sauvé (2009) sur une éthique de l'alimentation.

Des facteurs identifiés à la ferme semblent favoriser le développement d'un agir vers une nouvelle culture de l'alimentation basée sur les caractéristiques de l'éco-alimentation.

Savoirs associés à l'éco-alimentation : *J'ai appris sur les variétés de légumes que je ne connaissais pas, j'ai appris à tout utiliser même les feuilles (Externe 2). J'ai appris à cuisiner différemment avec ce qu'il y a en saison. Le rapport à la nourriture change (Externe 3).* Les acteurs ont acquis à la ferme plusieurs compétences dont, certaines plus pertinentes, font référence à un savoir basé sur des connaissances en alimentation, un savoir-faire sur des pratiques culinaires, un savoir-faire qui amène à réfléchir sur les choix alimentaires, un savoir-être qui suscite une attitude favorisant une volonté d'agir en matière d'alimentation, un savoir-agir basé sur des compétences critiques qui incitent à la réflexion critique, des compétences éthiques qui permettent de revoir et de réviser ses valeurs, ainsi que des compétences politiques qui poussent à agir.

Milieu de vie stimulant : la ferme est un milieu de vie stimulant offrant un contexte éducatif pouvant mener à des conduites favorables en matière d'éco-alimentation. La ferme :

- fait preuve d'ouverture sur la communauté et sur le monde;
- encourage la responsabilité et la prise en main par la personne de son propre apprentissage;
- partage ses savoirs, notamment ses savoirs locaux reliés à des savoirs culinaires traditionnels;

- pose un regard critique sur les problématiques agroalimentaires et partage ses réflexions. *On ne veut pas cautionner cette industrie. Il faut se poser des questions* (Fermier 1);
- cherche et met en place des avenues alternatives aux problématiques agroalimentaires;
- mobilise les gens autour d'un projet commun d'agriculture biologique et locale;
- fait des choix éthiques, vit et agit en cohérence avec ses valeurs;
- valorise une culture de l'alimentation responsable.

Réseau d'alternatives dynamiques : ce réseau est porteur d'initiatives biorégionales mobilisées et d'acteurs impliqués et engagés autour des questions d'agriculture biologique et d'éco-alimentation (section 4.1.3). Ce réseau suscite l'agir citoyen individuel et collectif. Le dynamisme régional de l'agriculture biologique, locale et saisonnière, qui permet l'accessibilité de ses produits alimentaires, offre une alternative à l'alimentation standardisée et importée provenant de l'agriculture industrielle et intensive.

Lien de proximité avec la ferme : il est ici question du rôle du contact avec la ferme et de l'importance de celle-ci dans les processus de production alimentaire. Au départ, les personnes contactent la ferme pour marquer leur intérêt à une alimentation biologique et locale et pour accéder à des paniers. Un processus de développement du lien de proximité s'établit quand ils visitent la ferme, explorent le milieu de vie, participent à des activités, interagissent avec d'autres acteurs, s'impliquent en ayant l'impression d'être utiles et de contribuer au mieux-être de la ferme. Progressivement, ces acteurs portent un regard différent sur l'agriculture et les aliments qui y sont issus. Ils deviennent plus critiques. Des connexions s'établissent entre ce qui est produit et ce qui est mangé. L'acte de manger biologique ne représente plus qu'une question de santé, mais est peu à peu associé à une dimension

environnementale, sociale, éthique et politique. Une vision de critique sociale se développe progressivement chez les acteurs, modifiant leur vision de l'alimentation et suscitant une volonté de changement dans leur rapport à l'alimentation.

Il y a des distinctions entre les abonnés. Ils ne sont pas tous là pour les mêmes raisons. Manger « bio » pour la santé. Manger local. Soutenir une ferme locale. Ce sont les deux premières raisons qui sont prédominantes... Plus, en allant sur la ferme, en s'impliquant un peu plus, en voyant tout ce que ça prend pour que ça roule (Externe 3).

Développement d'une signification : la ferme se situe dans un contexte et une dynamique qui favorisent la construction de sens. Par le biais de leur implication à la ferme, les acteurs constatent l'abondance et la qualité des aliments qui sont produits localement par des méthodes biologiques. Ils voient les conditions dans lesquelles les légumes sont cultivés et qui dénotent un souci de prendre soin du vivant, c'est-à-dire des personnes, des sols et des légumes. *Il y a une fierté pour moi, je mange des aliments qui sont produits dans les environs. Je sais dans quelles conditions ils sont produits* (Externe 3). Un tel contexte est signifiant pour les acteurs lorsque, notamment, ils constatent en parallèle que les aliments massivement importés et les pesticides qui se retrouvent dans les produits alimentaires sont des problèmes reliés à des enjeux de santé, de société et d'environnement. Ces enjeux, soulevés à la ferme, sont porteurs de sens parce qu'ils confrontent les acteurs à leurs valeurs et à leurs choix alimentaires en matière de consommation. Ils soulèvent des réactions et des réflexions chez les acteurs, des discussions entre eux et interpellent un besoin de cohérence entre les valeurs et l'agir. Ces enjeux conduisent à un désir de changement et à une volonté d'agir afin de faire des choix judicieux en matière d'alimentation responsable en priorisant l'aspect biologique, local et saisonnier.

Climat de confiance : il se développe grâce à des valeurs humanistes véhiculées à la ferme et un savoir-être qui contribuent à la valorisation et à la reconnaissance des acteurs. Ces valeurs se reflètent dans la considération et le respect des acteurs, dans une mise en commun des forces de chacun, dans la gratitude vis-à-vis du travail accompli. Ce climat de confiance favorise le développement de l'estime de soi et d'un sentiment d'appartenance. Il incite les acteurs à agir individuellement et collectivement, à s'engager et à développer des solidarités.

L'agir environnemental vers le développement d'une éco-alimentation est fonction des facteurs expliqués précédemment. Ces facteurs semblent être en étroite relation avec la théorie de Le Boterf (2002) dont l'agir s'inscrit dans la combinaison d'un savoir-agir, d'un pouvoir-agir et d'un vouloir-agir (Figure 5.2).

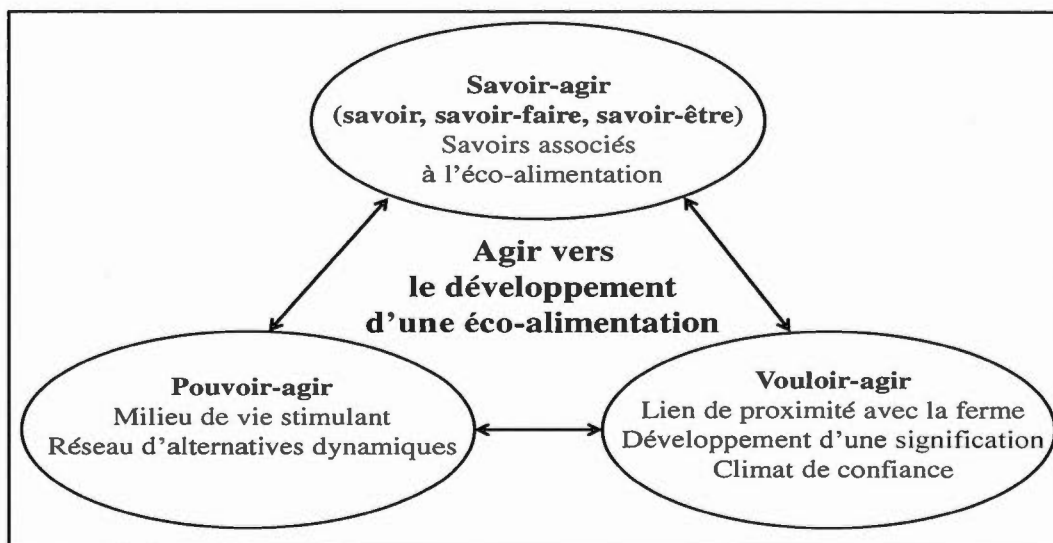


Figure 5.2 - Agir vers le développement d'une éco-alimentation
Inspiré de Le Boterf (1994)

Dans le contexte de la ferme, cet agir se traduit dans des conduites qui se répercutent dans des gestes individuels concrets.

Ça a changé ma manière de vivre avec mes légumes [...] On veut respecter ces légumes en les traitant le mieux possible, en faisant des recettes qui les mettent en valeur (Externe 2). Ça contribue à cuisiner différemment, à me fier à ce que je reçois, à cuisiner à partir de ce que j'ai et pas l'inverse (Externe 3). Je n'achète que des produits locaux. En hiver, je prends de plus gros paniers pour ne pas avoir à acheter des légumes importés (Externe 2).

De plus, l'agir se traduit dans des gestes collectifs comme s'impliquer bénévolement à la ferme, faire partie de comités, s'engager dans des mouvements alternatifs, etc.

5.5 Facteurs favorisant la construction du rapport à la terre

Cette section cerne les facteurs qui favorisent la construction du rapport à la terre à la ferme Cadet Roussel. Elle met en relation les résultats de l'étude de cas et les éléments théoriques de la notion du rapport à la terre abordée au point 2.1. Rappelons que cette notion est associée au rapport au lieu, à l'environnement, à la vie et au monde, ainsi qu'à la conscience écologique et à l'éthique environnementale. Par sa mission qui vise à prendre soin de la terre, la ferme cherche à établir et à maintenir un équilibre, un rapport harmonieux et une interrelation avec celle-ci. La ferme entretient un rapport étroit avec la terre par ses pratiques d'agriculture biologique qui en font un lieu de respect et de préservation, ainsi qu'un milieu de vie dynamique. Le contact et la participation des acteurs à la ferme suscitent un rapprochement avec la terre et avec les systèmes de vie. La ferme joue un rôle actif et éducatif pour amener les acteurs à repenser et à recréer un rapport à la terre en regard des réalités agroalimentaires. Plusieurs facteurs identifiés à la ferme semblent favoriser la construction de ce rapport à la terre. Ces facteurs peuvent être reliés aux éléments du cadre théorique qui

concernent sur le rapport au lieu, le rapport à l'environnement, le rapport à la vie et le rapport au monde.

5.5.1 Facteurs contribuant à la construction du rapport au lieu

La ferme Cadet Roussel favorise la construction d'un rapport au lieu. La ferme constitue un lieu ancré dans son territoire rural et sa biorégion. Ce lieu est entouré de monocultures de maïs qui ont envahi le territoire. Il offre *un petit îlot dans un autre monde* (discussion de groupe). Ce lieu distinctif devient particulièrement signifiant pour les acteurs de la ferme.

[Le rapport à la terre, c'est] avant tout un rapport à une région comme ici une plaine, les couchers de soleil sont très beaux. Le Mont Saint-Grégoire est très beau. On s'attache à cet environnement, à la nature, à la végétation, à la terre. Elle est délimitée en grands lots et entre les lots, il y a des arbres. Ensuite, je découvre les gens. Ce rapport à la terre, à la nature et au paysage, je l'ai déjà ce rapport, c'est la réalité qu'on a devant les yeux. En s'orientant dans les champs, ça nous rapproche de la terre (Externe 1).

Cette section identifie plusieurs facteurs qui contribuent à la construction du rapport au lieu. Ces facteurs sont en lien avec le cadre théorique de la section 2.1.1.

Présence significative : il s'agit d'une présence des acteurs à la ferme qui se situe dans la durée et dans la fréquence. Les partenaires et amis de longue date et la participation des acteurs aux activités de la ferme sur une base régulière sont des exemples d'une présence significative. Avec le temps, une familiarité avec le lieu s'installe. Elle est marquée par des habitudes, des gestes répétés et des repères contextualisés qui suscitent des liens de connaissances, un attachement et une appropriation au lieu, des liens affectifs et un enracinement dans le lieu. Cet aspect de

familiarité évoqué par Cottureau (2012) se développe, selon l'auteur, avec le sentiment « d'habiter » le lieu.

Repères historiques et culturels : le lieu est imprégné d'une histoire agricole et familiale de plus de 40 ans qui laisse entrevoir le travail réalisé d'une génération à l'autre. Ce lieu est nourri d'une culture basée sur une agriculture viable, une alimentaire responsable et une dynamique sociale. Le partage des savoirs locaux, qui colore la dynamique de la ferme, s'appuie à la fois sur ce bagage historique et culturel et sur les récentes alternatives écologiques. Ces éléments historiques et culturels associés à ce lieu représentent des repères identitaires, agricoles, alimentaires et culinaires qui donnent des assises et une solidité aux acteurs dans la redéfinition du rapport à la terre.

On a repris la ferme qui avait une histoire et on la fait revivre encore... Le lieu est vivant, on sent une force... Quand tu viens à la ferme, tu as un sentiment de connexion à toi et à ton environnement direct, à toute une histoire derrière le légume. C'est plus qu'un légume, c'est toute une histoire qui vient avec (discussion de groupe).

Développement d'un espace convivial : d'une part, la ferme accorde une attention particulière et consacre de nombreux efforts pour embellir le lieu. L'aspect esthétique contribue à rendre le lieu accueillant, rassurant, attachant et inspirant. Les acteurs s'imprègnent de ce lieu et s'y enracinent avec aisance et respect. *On met beaucoup de soins quotidiennement à l'embellir, à l'entretenir [ce qui lui donne] un petit côté chez soi et une personnalité particulière [et qui en fait] un lieu accueillant, bien organisé et de plus en plus attachant* (discussion de groupe). D'autre part, la ferme cherche à créer une ambiance chaleureuse, cordiale et familiale qui invite les acteurs à s'insérer dans le lieu avec aisance et enthousiasme. Ces derniers s'investissent dans le lieu en prenant le temps de s'y attarder, de s'en imprégner avec sensibilité, considération et

respect et de se l'approprier. Cette appropriation crée un attachement et un sentiment d'appartenance au lieu.

Dynamique sociale : elle se tisse à travers la vie sociale qui se manifeste à la ferme par l'accueil, l'entraide, la générosité, la solidarité, les relations étroites entre les acteurs et les liens affectifs. *C'est un lieu de rencontre très fort* (discussion de groupe). La ferme offre un lieu d'ancrage pour les relations sociales, la valorisation des personnes, le développement personnel et social et d'actions collectives. *Quand les gens se sentent en sécurité dans un lieu, reconnus et appréciés pour ce qu'ils font, quand ils constatent une évolution et qu'ils participent à cette évolution, c'est là qu'eux-mêmes peuvent grandir* (discussion de groupe). Dans ce processus social, les acteurs s'attachent au lieu, mais aussi aux personnes. Cet attachement semble contribuer à développer un sentiment d'appartenance. Cette dynamique sociale rejoint le concept de la ruralité tel que défini par Jean (2009).

Ces différents facteurs contribuent au développement d'une relation signifiante avec le lieu qui semble rejoindre la pensée de plusieurs auteurs où le lieu unifie, inspire et favorise une relation fondamentale avec la terre (Cottureau, 2012 ; Dardel, 1952 ; Galvani, 2005). Ces facteurs suscitent chez les acteurs un attachement au lieu, à son histoire, à sa culture, aux personnes qui y œuvrent, à sa terre nourricière et aux produits qu'elle génère. Ils créent des conditions propices pour développer le sentiment d'appartenance. Ce lieu semble favoriser la création d'un ancrage physique et temporel qui contribue, selon Bidou (2012) et Orr (1992), à l'enracinement dans le lieu. Et d'après Bouchard (2002) et Walter (2009), cet enracinement est nécessaire pour la construction de l'identité.

À la ferme, le rapport au lieu se manifeste dans un réseau de relations complexes et d'un rapport d'interdépendance entre les personnes et entre les personnes et le lieu. En

cohérence avec le phénomène de résonance évoqué par Bureau (1991), le lieu se nourrit de l'attention et des soins apportés par les personnes, et ces dernières sont habitées par le lieu. Finalement, dans son rapport au lieu, l'agir de la ferme laisse entrevoir des valeurs d'appartenance, de convivialité, de solidarité, de respect, de considération qui relèvent d'une éthique sociocentrique (Sauvé *et al.*, 2003e), d'une éthique du savoir habiter (Lussault, 2005), d'une éthique du prendre soin (Leopold, 1949/2000 ; Rabhi, 2008 ; Wells *et al.*, 2001) et d'une éthique écocentrique liée à l'interdépendance entre les humains et la terre (Sauvé *et al.*, 2003e).

5.5.2 Facteurs contribuant à la construction du rapport à l'environnement

La ferme Cadet Roussel contribue à la construction du rapport à l'environnement. Plusieurs facteurs y sont associés et s'appuient sur la section 2.1.2 du cadre théorique.

Mise en place et expérimentation de pratiques écologiques : il s'agit des pratiques associées à la préservation des sols et au maintien de sa fertilité qui caractérisent le domaine de l'agriculture biologique et biodynamique valorisé à la ferme. Ces pratiques s'appuient également sur l'écogestion des produits maraîchers qui se traduit dans la planification des cultures pour contrôler les quantités et les variétés produites au fil des saisons, l'utilisation des aliments produits à travers les activités culinaires et de conservation, la réduction du gaspillage alimentaire, le compostage et l'autosuffisance alimentaire où l'achat d'aliments est réduit au strict minimum. La ferme fait également une écogestion des produits de consommation en priorisant une réutilisation et une réparation d'objets ou une utilisation à d'autres fins, plutôt qu'un achat. Toutes des pratiques visent l'utilisation écoresponsable des ressources principalement par la réduction, la réutilisation et le compostage. Ces pratiques

semblent correspondre aux relations d'exploitation, de consommation et d'élimination évoquées par Orellana (2002).

Mise en valeur du milieu : la ferme met en valeur le milieu rural par une occupation écologique de l'espace qui se manifeste par des pratiques d'agriculture biologique et biodynamique et par la préservation à perpétuité de la vocation biologique de la terre agricole selon la structure de financement en fiducie de la ferme. Cette mise en valeur se concrétise aussi dans une implication de la ferme au sein du réseau des fermiers de famille. Elle vitalise la biorégion en contribuant à l'accessibilité d'aliments biologiques locaux et en dynamisant la vie rurale. La ferme valorise également le milieu de vie en l'aménageant de manière à le rendre fonctionnel, esthétique et accueillant pour les travailleurs, les bénévoles et les visiteurs. Ces façons de faire semblent s'harmoniser avec les relations d'occupation et d'aménagement de l'environnement décrites par Orellana (2002).

Développement d'un espace de construction de l'identité : dans son rapport au milieu de vie tel qu'abordé précédemment, la ferme contribue à construire l'identité des acteurs dans un rapport à soi, aux autres et à l'environnement. Quand les acteurs prennent contact avec la ferme, ils découvrent les multiples facettes de cet environnement. Progressivement, ils s'identifient au milieu de vie, aux personnes, aux éléments biophysiques et culturels, s'y attachent et développent des liens affectifs avec les autres et avec le milieu. Un sentiment d'appartenance se crée qui, selon Orellana (2002), résulte de l'établissement de relations d'identité.

Développement d'un espace de construction des savoirs : il s'agit du processus de construction des savoirs qui s'établit par une interaction dans l'environnement. Celui-ci constitue un espace d'apprentissage dans lequel les acteurs développent divers savoirs grâce à une interaction des uns avec les autres à l'intérieur du milieu de vie

partagé. Cet espace au sein même de la dynamique de la ferme crée des occasions d'apprentissage qui semblent rejoindre les relations d'apprentissage et de création énoncées par Orellana (2002).

Dans son rapport à l'environnement, l'agir de la ferme s'inscrit dans une éthique qui porte des valeurs de préservation, de conservation et d'esthétisme, mais aussi des valeurs de convivialité et d'appartenance liées à une éthique sociocentrique et des valeurs de biorégionalisme et de solidarité associées à une éthique écosociocentrique (Sauvé *et al.*, 2003e).

5.5.3 Facteurs contribuant à la construction du rapport à la vie

La ferme contribue à construire le rapport à la vie. Cette recherche identifie plusieurs facteurs qui favorisent la construction de ce rapport en s'appuyant sur le cadre théorique de la section 2.1.3.

Rapprochement avec les systèmes de vie : la ferme favorise un rapprochement avec les systèmes de vie au sein de ses pratiques d'agriculture. Elle cherche à préserver l'équilibre naturel de la terre et à respecter les rythmes biologiques en adaptant son rythme de vie et ses pratiques à la cadence des saisons. Elle suit le cycle des saisons, les cycles de la vie et de croissance des végétaux. Elle travaille à conserver la vie et l'équilibre dans les sols et à maintenir le lien sol - plantes - animaux. Les acteurs sont témoins de la manifestation de la vie à la ferme et participants actifs au maintien de ces processus naturels.

La biodynamie, c'est la base. Tu produis une céréale qui va nourrir les animaux qui vont produire de l'engrais qui nourrit la terre. C'est un cercle continu (Externe 7). Quand ils sèment des graines en février et on mange ça en octobre. Il y a un grand respect qui se développe de la terre (Fermier 1). Ça change le rapport à la terre lié à ce qu'on mange (Fermier 2). Par ce processus de vie, tu comprends que c'est vivant. C'est pas abstrait quand tu vas à la ferme (discussion de groupe).

Connexion avec la terre nourricière : la ferme constitue un espace privilégié de connexion avec la terre nourricière. Cette terre est qualifiée de nourricière parce qu'elle est à la base de la production maraîchère. L'humain est au cœur de la trame de vie par le biais de la terre nourricière. Celle-ci porte une dimension systémique et organique empreinte de vie par les nombreux organismes vivants qui enrichissent les sols. Les pratiques biologiques et biodynamiques de la ferme contribuent à stimuler ce foisonnement de vie dans les sols. La terre génère également la vie en produisant des végétaux. Cette terre nourricière est à l'origine de la vie végétale par la transformation de la matière en une source alimentaire. À la ferme, *c'est le but de cultiver le vivant* (discussion de groupe). L'implication des acteurs à la ferme leur permet de se connecter à la terre et de saisir cette vie qui émerge des sols. Ils voient et comprennent les cycles de vie, le processus de croissance de la vie, de la semence à la récolte, en fonction des similitudes et des distinctions entre les différents végétaux. Par ce lien concret et direct entre la terre et la nourriture, les acteurs prennent conscience de la provenance des aliments. Une relation essentielle et intimement liée s'établit entre la terre nourricière et le besoin fondamental de se nourrir, entre l'agriculture et l'alimentation, entre la vie et la nourriture. À la ferme, une relation vitale avec l'alimentation s'exprime par une valorisation de la nourriture qui est considérée comme un élément vivant issu de la terre nourricière. Cette valorisation alimentaire se manifeste particulièrement lors du partage des repas communautaires. Cette vision de la nourriture rejoint celle évoquée par Suzuki (2007).

Protection et préservation du vivant : la ferme offre un milieu de vie à la campagne qui permet aux acteurs de prendre contact avec les diverses formes de vie qui y évoluent : les êtres humains, les sols, les aliments, les animaux, la faune et la flore naturelles. De cette prise de contact émergent un souci du vivant, ainsi qu'une préoccupation et une attention qui invite à prendre soin de toutes ces formes de vie dans une manière de faire, d'être et d'agir qui dénote du respect, de la considération, de la bienveillance, une écoute attentive et sensible. *Prendre soin des choses, du vivant, des légumes, des vers de terre. Dès qu'on prend soin, il se crée un sentiment d'appartenance* (discussion de groupe). Cette action de prendre soin du vivant contribuerait, selon plusieurs auteurs, à développer un ancrage dans le monde du vivant (Leopold, 1949/2000 ; Rabhi, 2008 ; Wells *et al.*, 2001). Dans les pratiques de maraîchage à la ferme, les soins prodigués à la terre nourricière sont essentiels pour la nourrir et la maintenir en santé. Il en résulte une terre qui génère une récolte maraîchère abondante. Il se développe une relation où l'un a besoin de l'autre, et vice et versa, une interdépendance dans une recherche d'équilibre avec la terre. Cette vision est totalement contraire à la position dominante des êtres humains qui fait pression sur la terre et qui est vécue dans la société actuelle orientée vers la croissance illimitée. Sauvé (1997) soulève cette notion d'interdépendance et l'identifie comme un élément de la conscience écologique.

Le rapport à la vie, tel que défini à la ferme, s'appuie sur des valeurs de respect, de considération, d'amour, de sollicitude qui relèvent des principes d'une éthique biocentrique (Sauvé *et al.*, 2003e) centrée sur le vivant, d'une éthique de la responsabilité vis-à-vis de la terre (Leopold, 1949/2000 ; Sauvé *et al.*, 2003e), d'une éthique du prendre soin du vivant (Berry, 1991 ; Leopold, 1949/2000 ; Rabhi, 2008 ; Wells *et al.*, 2001) et d'une éthique écocentrique liée à l'interrelation humains-terre (Sauvé *et al.*, 2003e).

5.5.4 Facteurs contribuant à la construction du rapport au monde

À la ferme, le rapport au monde situe les acteurs dans leur relation dans le monde, avec le monde et avec les autres. Certains facteurs contribuent à la construction de ce rapport. Ils s'appuient sur le cadre théorique décrit à la section 2.1.4.

Modes diversifiés de perception et de pensée: le milieu de vie de la ferme favorise un mode de perception diversifié pour mieux comprendre le monde. Les acteurs perçoivent et appréhendent le monde à travers les interactions et les pratiques de la ferme qui sont à la fois axées sur un mode physique avec l'usage du corps et des sens, sur un mode émotionnel avec la sensibilité du cœur et sur un mode réflexif avec la rigueur de la tête. *On est très déconnecté de notre propre corps, on est dans notre univers mental. On a besoin de revenir. La terre permet ça. Tu passes 4 h les pieds dans la terre à t'occuper des plantes, ça ramène à la réalité* (Travailleur 1). La ferme représente aussi un milieu de vie propice pour exprimer un mode de pensée rationnel et imaginaire. Les acteurs appréhendent parfois le côté concret du monde de manière rationnelle et logique, alors que l'appréhension du côté abstrait fait appel à un aspect plus imaginaire, symbolique et sensible. Le monde biophysique de la ferme bien terre à terre laisse aussi libre cours à l'imaginaire, à l'intuition et à la sensibilité qui se dégage du monde plus abstrait.

Considérations temporelles : la vie à la ferme suit les rythmes biologiques et est liée à un certain arrimage aux exigences du monde économique qui rappellent les échéances de la production maraîchère. Le moment vécu au présent s'appuie sur l'histoire et les expériences antérieures pour agir, et en même temps, il permet de saisir ce moment présent pour planifier et prévoir pour le futur. Les pratiques agricoles rythmées avec les saisons s'inscrivent dans un présent qui tient compte d'hier et de demain, car un été ne peut passer sans s'appuyer sur l'hiver précédent et

sans prévoir l'automne. *Prendre soin, c'est voir dans le présent pour préparer l'avenir* (discussion de groupe).

Modes interreliés de développement de la personne : la construction des savoirs des acteurs de la ferme est de nature à contribuer au développement intégral de la personne. Ce développement s'insère dans des modes interreliés les uns aux autres. Le développement s'effectue par l'interaction avec les autres et dans le milieu de la ferme au sein d'une dynamique qui suscite une interaction riche avec les autres et avec l'environnement.

Lien étroit entre nature et culture : il existe à la ferme un monde culturel empreint d'une histoire et d'un patrimoine agricole qui est riche en traditions, en savoirs, savoir-faire et savoir-être, en expériences, en repères agricoles et culinaires. Ce monde culturel est socialement porté dans les pratiques de la ferme et dans la biorégion. Il est également alimenté par la culture des acteurs qui teinte la dynamique de la ferme. *On rencontre des gens qui viennent de partout. Il existe un lien avec la mobilité des gens qui viennent d'ailleurs* ¹⁹ (discussion de groupe). Ce monde culturel s'est construit à l'origine de la ferme à partir du monde naturel. Ce dernier est composé d'éléments naturels qui offrent un espace nature d'exploration tels que le boisé de la ferme qui est conservé et forme un massif naturel, le Mont Saint-Grégoire à proximité qui surplombe le paysage, ainsi que la présence de la faune et la flore naturelles comme de nombreux oiseaux, des herbes et des fleurs sauvages. Le pourpier est une herbe qui pousse naturellement dans les champs. Bien que qualifié d'indésirable, il est récolté et consommé. Comme il agrmente les paniers d'été, les acteurs apprennent à l'apprêter. La ferme cherche ainsi à préserver des éléments de ce monde naturel en maintenant un équilibre et une harmonie entre les deux mondes. Les acteurs sont imprégnés de la proximité entre ces deux mondes présents à la ferme

¹⁹ Commentaire qui fait référence au programme WWOOF qui attire des stagiaires d'autres pays.

et s'identifient au monde culturel et à des éléments du monde naturel qui semblent former un tout harmonieux. Ce lien étroit se rapproche de la pensée amérindienne où la nature et la culture sont intimement liées (Galvani, 2001, 2005 ; Rouillard, 2001). D'après Sauvé (2001a), ce lien pourrait susciter la création d'un sentiment d'identité et d'appartenance contribuant à un enracinement dans ce monde.

Ces divers facteurs contribuent à construire un rapport au monde qui s'inscrit, chez les acteurs de la ferme, dans différentes façons de percevoir, de penser, d'appréhender, de constituer le monde, de s'insérer et d'interagir dans ce monde. Ces diverses façons sont en cohérence avec certains complexes d'éléments en interrelation évoqués par Cottureau (2001b) qui situent l'humain dans son rapport au monde et qui suscitent la prise de conscience écologique. La ferme, par le biais de ses acteurs, agit dans ce monde par des pratiques d'agriculture biologique et le monde lui renvoie une terre et un environnement en santé qui produit des aliments sains. Cette interrelation semble créer un sentiment de réciprocité entre la ferme et le monde (Gagnon *et al.*, 2013), où les acteurs agissent sur le monde et le monde agit sur eux. Dans les interactions vécues à la ferme, les acteurs entretiennent un rapport au monde qui laisse entrevoir des valeurs d'appartenance, de respect, d'ouverture au monde reliées à une éthique anthropocentrique et écocentrique (Sauvé *et al.*, 2003e)

Pour résumer cette section, la ferme entretient un rapport à la terre qui est empreint d'une relation **d'équilibre** du fait qu'elle s'intègre à la nature en ne cherchant pas à dominer la terre, d'une relation **d'interdépendance** où la ferme a besoin de la terre pour sa production maraîchère, et vice-versa, la terre a besoin de recevoir de bons soins pour être fertile et une relation de **réciprocité** dans un échange mutuel et équilibré où la ferme, et ses acteurs, agissent en prenant soin de la terre et la terre répond en leur offrant un environnement sain et ressourçant. D'après les rencontres de discussion de groupe, les acteurs reconnaissent la présence de ces relations

d'équilibre, d'interdépendance et de réciprocité à la ferme. *C'est une évidence... C'est ce qu'on vit* (discussion de groupe). Ces relations concernent non seulement le rapport à la terre, mais aussi le rapport vécu avec et entre les gens. Cette position se rapproche d'une éthique écocentrique (Sauvé *et al.*, 2003e). La Figure 5.3 illustre l'ensemble des facteurs qui contribuent à la construction du rapport à la terre et qui sont reliés au rapport au lieu, à l'environnement, à la vie et au monde.

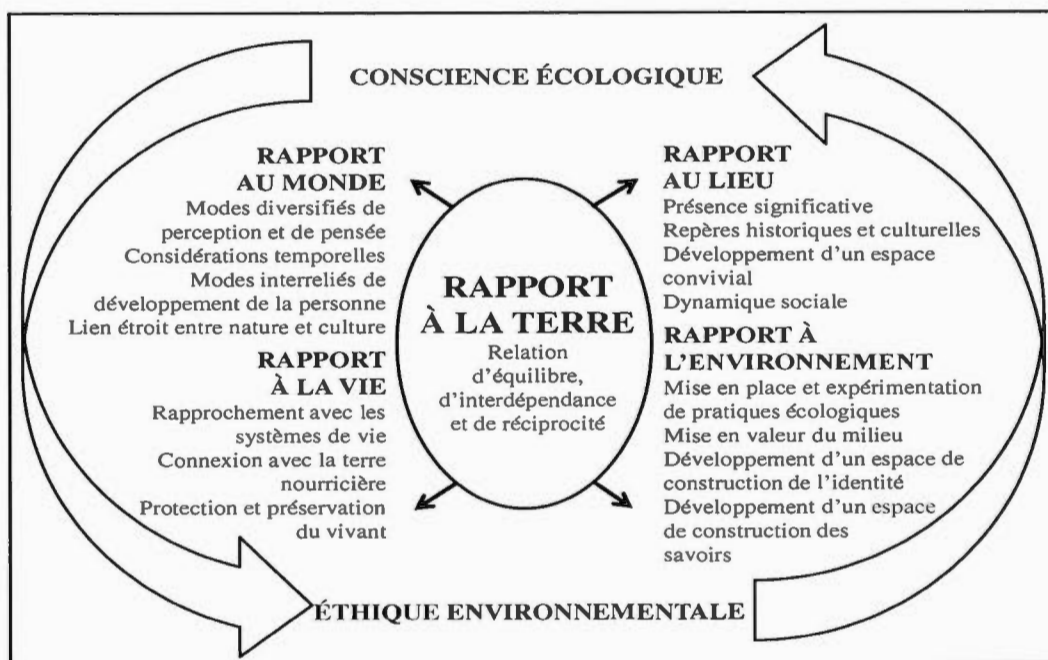


Figure 5.3 - Construction du rapport à la terre

Finalement, pour reconstruire un rapport à la terre et pour agir vers le développement d'une éco-alimentation, les acteurs franchissent plusieurs étapes, de la conscience écologique à l'agir environnemental, qui s'inscrivent dans un processus réflexif (Tableau 5.2) : l'éveil de la conscience écologique, la construction de savoirs et la consolidation de la conscience écologique dans une boucle circulaire où l'un alimente l'autre, la révision des valeurs qui finalement conduit à l'agir environnemental.

Tableau 5.2 - De la conscience écologique à l'agir environnemental à la ferme

| Processus de réflexion | Étapes | Principaux savoirs | Principaux facteurs | Visées | |
|---|---|---|---|---|---|
| <div>De la pensée critique et éthique</div> <div>↓</div> <div>à une conduite réfléchie et délibérée</div> | Éveil de la conscience écologique ↓ Construction de savoirs signifiants ↓ ↑ Consolidation de la conscience écologique | Savoir-faire cognitif Savoir-agir critique | Contact direct avec la ferme Contact avec la nature Pratique de l'agriculture biologique Relation solidaire avec les autres Relation avec le monde Interrelation entre soi-même, les autres et l'environnement Réflexion au sein de l'action Construction des savoirs Prise de conscience | Susciter un agir vers une nouvelle culture de l'alimentation Repenser et recréer le rapport à la terre en regard des problématiques agroalimentaires | |
| | Analyse, clarification et révision des valeurs | Savoir-agir critique et éthique | Conscience écologique Valeurs et éthique environnementales | | |
| | Agir environnemental responsable | Savoir-agir critique, éthique et écocitoyen | Savoirs associés à l'éco-alimentation | Savoir-agir | Agir vers le développement d'une éco-alimentation |
| | | | Milieu de vie stimulant Réseau d'alternatives dynamiques | Pouvoir-agir | |
| | | | Lien de proximité avec la ferme Développement d'une signification Climat de confiance | Vouloir-agir | |
| | | | Présence significative Repères historiques et culturels Développement d'un espace convivial Dynamique sociale | Construction du rapport au lieu | |
| | | | Mise en place et expérimentation de pratiques écologiques Mise en valeur du milieu Développement d'un espace de construction de l'identité Développement d'un espace de construction des savoirs | Construction du rapport à l'environnement | |
| | | | Rapprochement avec les systèmes de vie Connexion avec la terre nourricière Protection et préservation du vivant | Construction du rapport à la vie | |
| | | | Modes diversifiés de perception et de pensée Considérations temporelles Modes interreliés de développement de la personne Lien étroit entre nature et culture | Construction du rapport au monde | |

CONSTRUCTION DU RAPPORT À LA TERRE

5.6 Enjeux ayant une incidence sur la démarche éducative à la ferme

Bien que la ferme Cadet Roussel semble avoir un grand potentiel éducatif, il y a des enjeux qui pourraient avoir une incidence sur le développement des efforts et la matérialisation de ses actions éducatives explicites et implicites. Les enjeux identifiés se situent aux niveaux économiques, sociaux, éducatifs, pédagogiques, culturels et historiques, saisonniers et organisationnels. Ces enjeux, qui font pression sur la ferme, soulèvent des défis à relever en lien avec le déploiement de sa démarche éducative.

Enjeux économiques : la ferme œuvre dans un milieu dominé par un système agroalimentaire qui est de plus en plus questionné et dénoncé par les citoyens et qui repose sur une agriculture industrielle et intensive, de même que sur une alimentation standardisée et transformée. Le défi se situe dans la promotion du modèle de la ferme, caractérisé par sa pratique de l'agriculture à l'échelle humaine, biologique et locale, et qui représente une voie viable et incontournable au modèle agricole dominant dans la société. Le défi réside aussi dans le positionnement de la ferme en tant que fermier de famille dans un rôle écocitoyen dans la communauté. *Le travail qu'ils font a un impact important sur la politique environnementale et agricole et sur les mœurs des gens* (Externe 6). *Quand la ferme participe à des colloques, ça contribue à faire avancer la cause des petites fermes « bios »* (Externe 3).

La ferme doit tenir compte de sa dimension productive et de la nécessité d'un équilibre économique sans que la logique marchande prenne le dessus sur l'intention éducative et sur le choix d'agir selon une vision alternative. Le défi réside dans la conciliation d'un volet éducatif intégré à l'implication des acteurs aux activités productives de la ferme, comme les activités d'accompagnement des bénévoles dans les travaux maraîchers et la formation des stagiaires, tout en considérant qu'il y a des

gains en main-d'œuvre, mais aussi des coûts et du temps associés à ce choix. *Le moyen qu'on se donne pour apprendre aux gens c'est de tirer profit de leur travail pour pouvoir leur donner du temps* (Fermier 2).

Enjeux sociaux : la ferme se situe dans un contexte d'exode rural, d'urbanisation et d'industrialisation des fermes qui a éloigné les citoyens de la réalité agricole et de l'essence même de leur alimentation. *Les gens ne connaissent pas notre réalité. C'est pas la réalité de ce qui est en ville. Les gens à la ville ont besoin de reconnecter avec la nature, de voir la réalité de la ferme* (Travailleur 1). Le défi réside dans l'ouverture du milieu rural à la communauté et dans le rétablissement du lien de proximité entre le citoyen et le fermier, entre la ville et la campagne. À la ferme, le défi se situe dans le renforcement et l'enrichissement du contact assuré actuellement avec les citoyens et dans l'innovation sur la façon de les convoquer, de les inviter et de les sensibiliser.

La ferme évolue dans un contexte où les citoyens vivent dans un monde effréné qui a évacué les rythmes biologiques et naturels de la terre. *En ville on est déconnecté, on a un rythme effréné. On veut imposer ce rythme à la terre, mais on ne peut imposer ce rythme parce que son rythme est naturel* (Travailleur 1). Le défi se situe dans la contribution de la ferme à reconnecter les citoyens avec la nature, la terre nourricière et la vie de la ferme en leur offrant la possibilité d'établir un contact avec les éléments biophysiques et de vivre des expériences concrètes qui rapprochent du rythme de la terre. *Quand on est à la campagne, la notion du temps est différente, on partage, on prend des nouvelles, il y a un côté plus humain, collectif, communautaire* (Externe 5).

Enjeux éducatifs : la ferme biologique cherche à affirmer sa position et sa vision socio-écologique dans un monde dominé par un système agroalimentaire productiviste dans lequel l'alimentation est de plus en plus dénaturée. Le défi s'inscrit dans l'intégration de l'éducation relative à l'éco-alimentation à la ferme en

mobilisant les citoyens autour d'un projet commun d'agriculture biologique qui valorise une alimentation saine, locale et saisonnière, en suscitant la réflexion pour développer la pensée critique, en rapprochant les citoyens de la terre afin de les repositionner dans un rapport plus harmonieux et signifiant avec celle-ci, en proposant une autre vision de l'alimentation pour modifier le rapport que les citoyens entretiennent avec l'alimentation afin de les amener à des choix alimentaires écoresponsables.

Enjeux pédagogiques : la ferme est amenée à jouer un rôle éducatif et à proposer implicitement et explicitement un processus pédagogique en plus de son rôle de producteur maraîcher dans un contexte d'agriculture soutenue par la communauté qui priorise un lien de proximité avec les citoyens. *J'en connais beaucoup des fermiers qui n'ont pas la fibre pédagogue, même sociale. Ils ne sont pas organisés, ils ne savent pas comment expliquer* (Fermier2). Le défi réside dans la création d'un milieu de vie à la ferme qui favorise la construction des savoirs à travers des activités dynamiques, stimulantes, participatives et conviviales qui encouragent le contact avec la terre, les pratiques de production et de transformation alimentaire, l'exploration du milieu, l'expérimentation, l'interaction sociale et le partage des savoirs des acteurs.

Enjeux culturels et historiques : la ferme côtoie des citoyens qui vivent dans un monde où les repères identitaires, agricoles, alimentaires et culinaires sont de plus en plus absents. Un abandon des valeurs traditionnelles, des savoir-faire d'expérience et du savoir commun se fait sentir. *On perdu cette relation avec les plantes. On a perdu de se mettre les mains dans la terre pour produire* (Externe 4). Le défi se situe au niveau du rapprochement des citoyens urbains au milieu rural par le biais du partage des savoirs locaux de la ferme riches de traditions de génération en génération et d'expériences au sujet d'une agriculture et d'un mode de vie rural proche de la terre et de pratiques culinaires traditionnelles.

Enjeux saisonniers : la ferme se situe dans un contexte où les citoyens vivent dans un monde orienté vers les produits alimentaires importés et disponibles à longueur d'année, des processus déconnectés des cycles des saisons et des vies. Le défi relève d'une opportunité pour la ferme d'entrevoir la saisonnalité non pas comme une contrainte, mais comme une occasion d'éducation sur les rythmes naturels de la terre et sur une alimentation liée à ces rythmes se conciliant avec des pratiques de conservation et d'autosuffisance alimentaire.

Enjeux organisationnels : la ferme doit veiller à réaliser sa mission reliée à la production et à la transformation alimentaire tout en permettant l'expression d'une dimension éducative et sociale. Le défi relève de l'organisation de moments de rencontres et de visites de manière à créer un lieu accueillant et inspirant, ainsi qu'un espace structuré facilitant la présence et la participation des acteurs à l'intérieur même du cadre spatial des activités productives de la ferme. Le défi s'inscrit aussi dans l'organisation temporelle pour intégrer, encadrer et faire participer les acteurs dans les activités de la ferme en planifiant des tâches et des responsabilités en fonction des intérêts et des talents de chacun à l'intérieur même du roulement de la ferme et des obligations s'y rattachant.

Finalement, la ferme doit composer avec de multiples enjeux et doit relever certains défis pour déployer une démarche éducative et développer un agir qui incarne une responsabilité éducative et socio-écologique.

5.7 Perspectives de renforcement du potentiel éducatif

Jusqu'à présent, l'analyse des résultats et les éléments de discussion se sont centrés sur l'identification de la dimension éducative de la ferme Cadet Roussel. Cette section

cherche à dégager des perspectives de renforcement du potentiel éducatif de la ferme et à explorer des avenues de renforcement au niveau des fermes biologiques au Québec.

5.7.1 Limites et perspectives éducatives de la ferme Cadet Roussel

Les résultats de l'étude ont permis de repérer certaines limites dans le déploiement du potentiel éducatif de la ferme.

- La dimension éducative qui est présente, mais souvent de façon informelle ou sous-entendue, sans que les acteurs en soient conscients ou en reconnaissent la portée éducative.
- Le caractère parfois spontané et peu structuré de certaines activités qui pourrait conduire à une action éducative désorganisée.
- La dimension lucrative et marchande de la ferme qui pourrait mettre de côté ou minimiser l'aspect éducatif.
- La lourdeur du travail des fermiers qui pourrait limiter leur disponibilité auprès des acteurs.
- Un certain nombre d'acteurs externes non impliqués qui sont éloignés du dynamisme du milieu de vie. Certains perçoivent les paniers de la ferme comme un *service*, un bien de *consommation* (discussion de groupe).
- Les divers savoirs et talents provenant du vécu et de l'expérience personnelle des travailleurs et des acteurs externes qui ne sont pas nécessairement connus, reconnus ou partagés.
- La dimension critique qui émerge principalement de situations spontanées plutôt que d'être stimulée et suscitée intentionnellement.

Face à ces limites, le potentiel éducatif de la ferme pourrait être renforcé à partir de certaines réflexions. Il ne s'agit pas d'alourdir la tâche qui est déjà exigeante et complexe, mais plutôt d'agir différemment.

Meilleure organisation des ressources éducatives : il s'agit de soutenir les fermiers dans le déploiement de l'aspect éducatif de la ferme de manière à ce que ceux-ci puissent transférer ou déléguer à d'autres personnes ou partager certaines responsabilités.

- S'associer à des organisations et à des personnes-ressources liées à l'agriculture biologique ou à caractère éducatif et social qui pourraient porter la responsabilité de certaines activités sociales ou éducatives.
- Recruter des stagiaires en environnement, en communication et en intervention sociale qui pourraient prendre en charge un projet social ou éducatif.
- Faire appel aux savoirs et aux talents des acteurs qui pourraient partager leur expertise et agir en tant que personnes-ressources ou animateurs.

Diversification des activités sociales et éducatives : elles se traduisent par des activités structurées qui pourraient être explorées et qui seraient prises en charge par des personnes-ressources citées précédemment.

- Une diversification des ateliers de transformation où pourraient s'insérer des ateliers de cuisine de saison où serait partagé un savoir-faire entre les acteurs sur l'art d'apprêter les légumes de saison, les légumes inconnus et les *moches*²⁰. Il pourrait également s'agir d'ateliers de fabrication de cosmétiques, comme des savons à base végétale, ou de produits à base d'herbes médicinales. Ces ateliers pourraient favoriser un savoir-faire dans l'utilisation des produits venant de la terre et de la nature.

²⁰ « Moche » est un terme de plus en plus populaire qui fait référence aux légumes difformes qui ne correspondent pas aux critères d'esthétisme de la mise en marché et qui sont rejetés des canaux de distribution.

- Des activités parents-enfants qui pourraient être animées par des acteurs parents et prendre la forme d'activités de jardinage, de cuisine ou de bricolage à partir des éléments issus de la nature ou recyclés. Un espace expérimental pourrait être dédié à la création d'un jardin des enfants. Ces activités permettraient une immersion des enfants dans la nature et un renforcement de la relation parent-enfant par le biais de la nature.
- Des activités artistiques, comme la peinture, la sculpture, le *land art*²¹, la danse, qui permettraient de joindre l'expression artistique à la nature. Ces activités pourraient permettre de poser un regard plus sensible sur le monde.
- Des ateliers thématiques planifiés et structurés sur des sujets d'actualité ou préoccupants reliés aux réalités et enjeux agroalimentaires et socio-écologiques. Ils pourraient prendre la forme d'un déjeuner ou dîner-causerie, s'insérer à une activité de rassemblement comme une fête et la réunion de démarrage des abonnés. Ces ateliers susciteraient la réflexion critique et éthique sur des questions qui dépassent les préoccupations personnelles.

Développement plus important des activités culturelles : par sa salle communautaire qui est en cours de réalisation, la ferme veut développer un volet culturel ouvert sur la communauté.

Nous souhaitons aussi développer un volet culturel dans notre salle multifonctionnelle qui est en construction depuis 2013. Nous souhaitons louer la salle pour des cours et ateliers, des événements (réunions, mariage, etc. ou encore de l'accueil de groupe directement lié à la ferme ou des spectacles au profit de certaines causes (Ferme Cadet Roussel, 2014).

²¹ Le « land art » est une activité de création artistique éphémère faite en utilisant des éléments de la nature (Sauvé, 2003, p. 90)

Innovation et mise en place d'un système plus dynamique et efficace de communications : il s'agit de dynamiser les communications de diverses façons.

- Instaurer un blogue qui serait alimenté par les acteurs à même le site internet pour favoriser le partage de réflexions.
- Joindre dans le mémo des abonnés une section sur des sujets d'actualité portant sur les réalités agroalimentaires par le biais d'insertion de liens internet, et ce, dans le but d'informer et de susciter la réflexion critique.
- Créer des capsules vidéo sur la vie de la ferme et les rendre accessibles lors d'activités de rassemblement, de la vente aux marchés ou sur le site internet, afin de faire connaître les réalités et le vécu de la ferme. Un stagiaire en communication pourrait supporter un tel projet.

Renforcement du rôle éducatif de la ferme : la ferme joue plusieurs rôles qui sont largement assumés par les fermiers : informer, communiquer, animer, sensibiliser, conscientiser, mobiliser. Par sa dimension sociale, la ferme mobilise ses acteurs pour agir ensemble à un projet commun d'agriculture et d'alimentation biologiques. En introduisant des activités sociales, éducatives et culturelles comme citées précédemment, la ferme pourrait consolider son rôle de mobilisateur, de rassembleur, afin de solidariser les acteurs autour d'activités qui s'insèrent dans ce projet commun, de mobiliser autour d'un milieu qui est plus qu'un lieu de production agricole et alimentaire, mais qui représente un lieu de vie et d'expression, de valorisation, de solidarité, d'éducation et de développement intégral de la personne. C'est un lieu de connexion à la terre et à la nature, de reconstruction du rapport à la terre.

La ferme joue également un rôle dans le développement de la pensée critique. La dimension critique est souvent introduite de manière spontanée par l'interaction entre les acteurs. Cet aspect critique pourrait être plus significatif, plus explicite et davantage encadré en suscitant des occasions de réflexions, de dialogue et de

discussion afin d'amener les acteurs à réfléchir davantage. Des ateliers thématiques, le site internet ou l'initiative des acteurs représentent des occasions pour soulever des questionnements, introduire des sujets de réflexion en se servant de l'actualité, d'enjeux ou de grandes préoccupations, identifier, nommer et dénoncer des problèmes qui vont au-delà de la réalité de la ferme qui pourraient amener au dépassement des préoccupations personnelles et à une vision plus holistique. Cette façon de faire pourrait situer la ferme dans un rôle de conscientisation plus actif qui s'inscrit dans une approche critique qui suscite la réflexion et l'esprit critique et une approche de résolution des problèmes (Sauvé, 1997).

5.7.2 Perspectives éducatives des fermes biologiques au Québec

En synthèse de l'ensemble de l'étude, et plus particulièrement à partir des données recueillies auprès des experts, cette section présente la dynamique éducative des fermes biologiques au Québec et expose des perspectives de renforcement du potentiel éducatif au niveau de ces fermes. Elle s'inscrit dans le souci de transférabilité des résultats de cette recherche.

Le Québec regorge de fermes biologiques dynamiques et ouvertes à la communauté qui portent une vision éducative et sociale. Elles s'inscrivent dans un modèle de fermes à échelle humaine et dans un biorégionalisme qui priorise le développement local et le lien de proximité entre les agriculteurs et les consommateurs. *Il y un aspect d'éducation et de relation avec les consommateurs pour ceux qui font la mise en marché direct* (Poirier).

Beaucoup d'agriculteurs « bios » font de l'éducation et donne l'opportunité aux urbains d'être en contact avec la terre physiquement. On fait de l'éducation sur la saisonnalité, le fait de savoir ce que la terre nous donne à ses différentes périodes de l'année. [...] de visiter les fermes et de voir que les produits qui viennent effectivement de la terre, de voir ce lien-là. [...] Beaucoup de producteurs « bios » font des conférences dans différents événements destinés au grand public en vue expliquer ce que c'est l'agriculture « bio », expliquer les services rendus à la nature, comment pratiquer l'agriculture « bio » dans son propre jardin, susciter l'intérêt pour le jardinage (Poirier).

Ce type d'agriculture biologique se démarque par sa portée éducative et son influence positive sur la communauté locale. C'est une agriculture qui suscite un intérêt chez les citoyens, qui questionne les pratiques conventionnelles, qui éveille la conscience écologique et qui amène à un agir plus écoresponsable en matière d'agriculture, d'alimentation et d'environnement.

L'existence du « bio » remet en question l'agriculture conventionnelle. [...] À partir du moment où il existe une certaine dualité, là ça amène les gens à se questionner. Les consommateurs, mais aussi les producteurs agricoles. C'est une source d'inspiration pour le grand public et pour d'autres producteurs, même pour les voisins, qui remettent en question leurs propres pratiques de jardinage quand on réussit à prouver qu'on peut faire autrement. L'intérêt est là. Je pense que peu de producteurs sont contents de mettre leur masque pour arroser leur champ (Poirier).

Ces fermes jouent un rôle déterminant dans le changement de culture de nombreux citoyens au niveau de leur alimentation. L'agriculture alternative qu'elles promeuvent sensibilise et répond aux préoccupations de ces citoyens face aux divers enjeux agroalimentaires. Concrètement, ces fermes influencent les choix citoyens qui se tournent davantage vers des aliments biologiques, locaux, saisonniers et vers une consommation animale raisonnée.

Par rapport à la saisonnalité des produits, ça contribue à sensibiliser les gens. [...] Les fermes « bios » font beaucoup d'éducation par rapport à ça. [Concernant] le bien-être animal et l'utilisation d'hormones antibiotiques [...] il y a un changement au niveau de la perception et des exigences des consommateurs par rapport à ces aspects-là (Poirier).

Ces questions alimentaires sont étroitement liées au rapport à la terre. *À la fois le souci et les questions écologiques peuvent influencer nos choix alimentaires et inversement les questions alimentaires vont colorer le rapport à la terre (Berryman).*

Les fermes biologiques de proximité apportent une contribution notable dans le développement d'un rapport à la terre. Leurs pratiques d'agriculture biologique sont guidées par une préoccupation de prendre soin de la terre, de nourrir et de préserver la vie qui s'y développe dans une approche écosystémique. *La terre comme écosystème (Poirier).* C'est une agriculture qui se situe dans un contexte favorable pour repenser et redéfinir un nouveau rapport à la terre dans lequel se construit non seulement un lien avec les citoyens, évoqué précédemment, mais aussi un lien avec la terre. Il s'agit d'un *lien double* (Poirier) qui contribue à rapprocher les citoyens de la terre nourricière et des aliments qui y sont produits dans le respect d'une éthique environnementale. Ce *lien double* crée aussi des ponts entre le milieu urbain et le milieu rural qui favorisent des relations privilégiées entre les citoyens et les agriculteurs et qui ont un impact positif sur la reconnaissance et la valorisation du travail de ces derniers.

La redécouverte de ce rapport à la terre est très nourrissante pour les agriculteurs : avoir l'impression de travailler avec la terre plutôt que contre dans une relation de pouvoir. Ça change notre façon d'être et notre expérience de travail. L'agriculture de proximité a un lien direct avec la clientèle. C'est de la reconnaissance par rapport à notre métier qu'on ne va pas chercher dans des canaux de distribution conventionnels. Le fait d'être reconnu dans ce qu'on fait c'est très valorisant (Poirier).

Dans une perspective de reconstruction du rapport à la terre et de renforcement éducatif, certains éléments pourraient être pris en considération dans le contexte des fermes biologiques.

Reconnaissance de la notion de réciprocité : il s'agit de mettre en évidence la notion de réciprocité avec la terre nourricière dans le milieu des fermes biologiques caractérisées par des pratiques d'agriculture soucieuses de la préservation du bien-être, autant des humains que celui de la terre. C'est de reconnaître qu'il existe une réciprocité entre les humains et la terre, un échange mutuel entre l'un et l'autre. La réciprocité amène *la sollicitude par rapport à la terre, un sens de reconnaissance* (Berryman). Elle éveille à une conscience où l'humain se rend compte de son impact sur la terre et de l'impact de la terre sur lui.

On agit dans le monde et le monde nous renvoie quelque chose dans lequel il faut s'ajuster. Le monde est comme un partenaire. On fait quelque chose et en fonction de ce qu'on a fait, la nature nous répond. On apprend à être en agissant dans le monde. [Il y a là] l'idée d'une double conscience de ce qu'on fait à l'environnement et inversement la conscience de ce qu'on reçoit ou de l'impact, de l'effet, de l'environnement sur nous et la conscience dynamique de ces liens-là (Berryman).

Combinaison d'un rapport objectif et subjectif avec la terre : il s'agit de favoriser le déploiement de composantes objectives et subjectives à travers la dimension concrète, mais également abstraite et intuitive, qui s'incarnent dans l'exploration et l'appréhension du milieu de la ferme. C'est par une combinaison de l'objectivité et de la subjectivité que les humains peuvent explorer et appréhender la terre pour construire un rapport avec celle-ci empreint de tous les liens signifiants, concrets et abstraits, qui peuvent les unir à la terre.

Il y a un rapport objectif à la terre. Et ça on l'a tous. On est tous reliés très objectivement à la terre, au monde qui nous entoure. Il y en a qui sont moins reliés que d'autres à l'environnement naturel, d'autres qui le sont plus. Ça, c'est la dimension objective. Il y a une dimension plus subjective. Quelles sont les réflexions, les émotions, la dimension affective, cognitive qu'on se fait de ce rapport à la terre [...] Les deux dimensions sont liées. [...] Idéalement, c'est une combinaison des deux rapports [...] une forte dimension objective et subjective (Berryman).

Connexion avec les savoirs des peuples autochtones : il s'agit pour les fermes de se rapprocher, de s'inspirer et de véhiculer les savoirs des peuples autochtones. Ces savoirs ancestraux constituent des repères dans la construction du rapport à la terre. Leur manière d'être, d'habiter avec la terre, de se l'approprier et d'harmoniser le déploiement de leur culture avec la nature (Galvani, 2001 ; Rouillard, 2001) font appel à une subjectivité empreinte d'un profond respect.

[Le rapport à la terre] ça me fait penser au savoir autochtone parce qu'eux avaient un rapport à la terre vraiment différent. De favoriser le lien entre les communautés autochtones et leur savoir et les « colonisateurs » c'est un point positif pour renforcer notre rapport à la terre. C'est pas du tout basé sur la rationalité, plus sur les intuitions et les émotions. Je pense que pour ressentir la sensation de bien-être liée avec rapport à la terre, c'est pas dans la rationalité qu'on va le chercher (Poirier).

Déploiement de la dimension de plaisir, de beauté et de bien-être : il s'agit de valoriser et de développer une dimension de plaisir et de beauté dans les fermes biologiques reliée au contact avec la terre nourricière et avec la nature, à la contemplation et aux relations authentiques avec les gens afin qu'un sentiment de bien-être et de respect émerge de ce rapport à la terre.

Développer la relation de plaisir dans le rapport à la terre que ce soit dans la pratique de sport en nature ou du jardinage, donc d'associer le sentiment de bien-être, ça peut changer la perception des gens. [...] Conscientiser les gens à la beauté. Si on apprend aux gens à aimer la nature, ils vont avoir envie d'en prendre soin (Poirier).

Par ailleurs, bien que les pratiques éducatives et sociales des fermes biologiques dénotent un potentiel dans le développement de savoirs signifiants, la consolidation d'une conscience écologique et la construction du rapport à la terre, certaines nuances sont toutefois apportées qui soulèvent quelques limites. L'appellation biologique n'est pas toujours garante d'une vision écologique et d'une responsabilité sociale et environnementale. *Ce n'est pas parce que c'est « bio » que ça apporte une dimension humaine et écologique ou de transformation sociale (Berryman).* La certification biologique n'évalue aucunement l'aspect équitable et les conditions sociales dans lesquelles les aliments sont produits. *La certification « bio » est centrée sur la dimension « bio », pas tellement centrée sur les rapports sociaux (Berryman).* De plus, il existe des modèles de fermes biologiques industrielles, centrés sur la production à grande échelle, sur l'exportation et les créneaux conventionnels de distribution qui ne développent pas nécessairement un rapport étroit avec les gens et avec la terre. Enfin, il y a un risque réel que le caractère lucratif et marchand des fermes biologiques puisse minimiser, voire évacuer l'aspect éducatif de ces lieux d'apprentissage. *Une des tensions, c'est qu'on est vite dans une dimension économique et marchande des produits à vendre et on vient vite à colorer le rapport à la terre (Berryman).*

Finalement, malgré certaines limites, cette section évoque le réel potentiel éducatif des fermes biologiques, particulièrement, celui des fermes de proximité à échelle humaine qui représentent des milieux de vie ruraux dynamiques et éducatifs alimentés par des valeurs écologiques.

CONCLUSION

Cette recherche s'est penchée sur la problématique d'effritement du rapport à la terre dans un monde de plus en plus transformé et dominé par l'être humain. Elle a mis en relief les enjeux d'un système agroalimentaire productiviste dominé par de puissantes multinationales et ses pratiques industrielles et intensives qui portent atteinte à la santé humaine et à l'équilibre des écosystèmes. Cette étude a exposé aussi l'état de ce système agroalimentaire qui a conduit à l'exode rural et qui a eu pour conséquence de modifier l'espace de vie rural en le situant à l'intérieur de territoires désincarnés où les savoirs sont de moins en moins partagés. Ce système a provoqué une perte du lien à la vie et à la terre nourricière en engendrant un manque de repères agricoles, alimentaires et culinaires, et en modifiant considérablement le rapport à l'alimentation et à la terre.

La recherche a voulu contribuer à répondre aux préoccupations que suscite cette problématique et qui sont d'ordre environnemental, social et éducatif. C'est pourquoi l'objet de la recherche est de contribuer au domaine de l'éducation relative à l'environnement et de l'éco-alimentation en contexte de ferme biologique. Elle s'est penchée sur le cas d'une ferme biologique comme creuset d'éducation à l'éco-alimentation pour répondre à ses objectifs de recherche. À titre de rappel, les deux objectifs sont les suivants : 1) cerner les savoirs construits dans les activités de la ferme biologique; 2) identifier les perspectives de renforcement du potentiel éducatif de ferme biologique en tant que milieu propice à la construction du rapport à la terre.

La démarche de recherche s'est appuyée sur une approche interprétative qui a permis d'aller au-delà de la situation et des faits pour en interpréter le sens, une approche ethnographique par laquelle les comportements des acteurs et l'interaction entre eux

ont été priorisés dans la démarche et une approche participative qui a permis aux acteurs de jouer un rôle actif de co-constructeur dans l'atteinte des objectifs de recherche. Pour recueillir les données, un ensemble de stratégies complémentaires ont été utilisées : l'observation participante, l'entrevue semi-dirigée, la recherche documentaire, le journal de bord et la rencontre de discussion de groupe.

Au terme de cette recherche, il s'avère important de souligner plusieurs apports éducatifs en lien avec les objectifs de recherche. Dans un premier temps, la ferme Cadet Roussel contribue de façon significative à l'apport d'une dimension éducative dans ses activités. Certaines activités éducatives se démarquent, comme les visites de ferme, l'accompagnement des bénévoles dans les travaux de la ferme et la formation des stagiaires. D'autres activités de nature productive, sociale et liée à la communication, ont une portée éducative sans nécessairement être définies par la ferme comme activité éducative. En fait, l'aspect éducatif est très présent à la ferme, mais principalement à travers l'émergence de situations informelles insérées dans le vécu au quotidien par le biais des activités qui mettent les acteurs en interaction. Tout porte à croire que certains acteurs ne reconnaissent pas nécessairement la portée éducative de ces activités ou n'en sont tout simplement pas conscients.

Un deuxième apport éducatif de la recherche porte sur la construction de savoirs. Le caractère éducatif des activités de la ferme permet aux acteurs de développer de nombreux savoirs. Grâce à la collecte de données, il se dégage des catégories de savoirs, notamment des savoirs sur l'agriculture, l'alimentation, la réalité du travail de ferme, les problématiques agroalimentaires, des savoir-faire agricoles, culinaires, d'interaction sociale et de réflexivité, des savoir-être associés au rapport au vivant et au milieu de vie, au vivre-ensemble, des savoir-agir critique, éthique et politique. Ces catégories de savoirs sont reliées à des types de savoirs qui relèvent du cadre théorique de cette recherche. Parmi ces types, certains ont une incidence plus directe

sur la construction d'un rapport à la terre et d'un agir vers une éco-alimentation. Le savoir-faire local s'exprime par le partage d'expérience et de traditions transmises d'une génération à l'autre et vient remplir le vide laissé par le manque de repères agricoles, alimentaires et culinaires. Le savoir prendre soin et l'écosavoir ramènent à la relation fondamentale avec le vivant dans la redéfinition du rapport à la terre. Alors que le savoir habiter renvoie à la relation signifiante au milieu de vie et nourrit le lien avec le lieu dans un rapport à la terre. L'ensemble de ces savoirs se construisent principalement par le biais de l'exploration du milieu de vie, l'expérimentation et l'interaction des uns avec les autres. Dans sa façon de faire, la ferme utilise des stratégies pédagogiques, bien qu'elles ne soient pas clairement identifiées, qui s'apparentent à l'exploration du milieu de vie, à la communauté d'apprentissage et à l'alternance entre rationalité et imaginaire. Ces stratégies sont centrées principalement sur des approches pédagogiques affective, cognitive, expérientielle, praxique, coopérative et dialogique. La dimension critique, quoique présente, vient plus spontanément du regard critique que les acteurs échangent entre eux.

Un autre apport éducatif porte sur la contribution de la ferme à l'éveil et à la consolidation de la conscience écologique. La ferme représente un milieu possédant plusieurs attributs qui peuvent développer la conscience écologique, notamment le contact direct avec la ferme, les pratiques en agriculture biologique, la relation solidaire avec les autres, de même que la réflexion au sein de l'action et la construction de savoirs signifiants. Cette conscience s'éveille et se consolide chez les acteurs par un processus de réflexion fait individuellement et collectivement à travers les situations vécues autour des activités de la ferme.

Parmi les apports éducatifs, il est essentiel de soulever le soutien de la ferme dans l'agir vers une culture de l'alimentation responsable. La ferme joue un rôle central par le rapport intime qu'elle entretient avec l'agriculture biologique et l'alimentation

saine, locale et saisonnière, ainsi que par sa vision de l'alimentation responsable qu'elle met de l'avant et qui est de l'ordre de l'éco-alimentation. Cet apport est majeur pour amener les acteurs à réfléchir, à se questionner, à redéfinir des valeurs en cohérence avec une alimentation responsable et à donner du sens aux enjeux agroalimentaires. Son milieu de vie stimulant, le lien de proximité qu'elle crée avec les acteurs et le climat de confiance qu'elle établit avec eux poussent ces derniers vers un changement dans leur vision de l'alimentation et dans l'agir. Les acteurs semblent situer davantage leur démarche au niveau personnel que collectif.

La ferme contribue de façon significative dans la reconstruction du rapport à la terre. Ce rapport semble se caractériser en termes d'équilibre entre les humains et la terre où l'un ne cherche pas à dominer l'autre, d'interdépendance où l'un a besoin de l'autre et de réciprocité où l'un a un impact sur l'autre. La ferme invite les acteurs à la réflexion en repensant leur rapport à la terre à partir de certains facteurs intégrés à la vie de la ferme et porteurs de valeurs en cohérence avec une éthique environnementale qui permettent d'entretenir un rapport harmonieux avec la terre. Ces facteurs sont reliés au concept même du rapport à la terre qui a été défini dans le cadre théorique en termes de rapport au lieu, à l'environnement, à la vie et au monde. La ferme est un lieu d'ancrage appuyé sur des repères historiques et culturels ainsi que sur la création d'un espace convivial et d'une dynamique sociale. Elle incarne un environnement qui met en place et expérimente des pratiques écologiques, met en valeur le milieu rural et celui de la ferme, crée des espaces de construction de l'identité et de savoirs. Son rapport à la vie s'exprime dans le rapprochement qu'elle suscite avec les systèmes de vie, mais aussi dans la connexion intime avec la terre nourricière et dans le respect et la protection du vivant. La ferme se situe dans le monde de la production alimentaire à travers des modes diversifiés de perception et de pensée, des considérations temporelles appuyées sur des rythmes biologiques, des interactions avec les autres et avec le milieu qui suscitent le développement intégral des personnes, de même que

dans le rapport étroit entre la nature présente et valorisée à la ferme et la culture empreinte d'un patrimoine agricole riche en traditions, en expériences, en savoirs et en repères agricoles et culinaires.

Il est indéniable que la ferme Cadet Roussel possède un potentiel éducatif et joue un rôle actif en ce sens. Elle incarne un milieu dont les composantes biophysiques et sociales sont intégrés et constituent un « tout » harmonieux et cohérent dans le respect de soi, des personnes et de l'environnement. Sa dynamique sociale et éducationnelle en fait un lieu d'expression, de valorisation, de développement personnel et social et d'ouverture sur le monde qui mobilise ses acteurs dans un projet commun d'agriculture et d'alimentation biologiques et dans un nouveau rapport à la terre et à l'alimentation éco-socio-responsable.

Toutefois, le mandat premier de la ferme, qui concerne la production maraîchère, porte une exigence de rentabilité nécessaire à son fonctionnement et à sa pérennité. Une dualité entre l'aspect économique et éducatif pourrait avoir un impact sur sa portée éducative. Il y a un risque que l'attention soit centrée uniquement sur la tâche productive, ce qui conduirait à minimiser, voire à évacuer, l'aspect éducatif. De plus, il peut apparaître paradoxal de vouloir concilier la lourdeur du travail des fermiers qui a été constatée et le mandat éducatif qui caractérise l'agriculture de proximité avec les citoyens. À cet égard, il serait intéressant d'explorer les possibilités de s'associer à des ressources éducatives comme des organisations à caractère éducatif ou social et de faire davantage appel aux talents et à l'expertise des acteurs de la ferme pour mettre en place des activités éducatives et sociales plus structurées, comme des activités parents-enfants de jardinage et de cuisine, des activités artistiques ou des ateliers thématiques sur des enjeux agroalimentaires et socio-écologiques. Ces activités pourraient offrir un apport de plus dans le développement intégral des acteurs et dans la construction de la pensée critique vers un agir individuel et collectif.

Par ailleurs, le potentiel éducatif de la ferme Cadet Roussel se retrouve également dans le réseau des fermes québécoises de même type, soit des fermes à échelle humaine pratiquant l'agriculture biologique de proximité. Ces fermes, très dynamiques sur le plan social et éducatif, s'insèrent dans la communauté avec influence et crédibilité. Elles véhiculent un modèle d'agriculture dont la vision et les pratiques sont en opposition avec l'agriculture conventionnelle. Cette dualité suscite le questionnement, éveille la conscience écologique et remet en question le rapport que les gens entretiennent avec l'alimentation et avec la terre.

Comme pistes de recherche, il serait intéressant d'explorer le cas d'autres fermes semblables ou de faire une étude multi cas afin de valider et d'enrichir les résultats de cette recherche. Une étude de cas comparative entre une ferme biologique et une ferme conventionnelle pourrait également contribuer à la recherche concernant le rapport à la terre. Il pourrait aussi être pertinent d'élargir le cadre de la recherche sur le rapport à la terre dans une perspective d'éducation relative en environnement à d'autres types de contextes, comme des fermes biologiques de culture autre que maraîchère ou d'élevage, des pratiques d'agriculture biologique non lucratives comme des jardins individuels ou collectifs et même les pratiques culturelles des peuples autochtones qui établissent un rapport privilégié avec la nature. De plus, il serait intéressant d'explorer le contexte agrotouristique avec l'engouement et la prolifération des produits du terroir et le contexte récréatif avec l'intérêt grandissant pour les activités de plein air, afin de se pencher sur le rapport à la terre sous l'angle du plaisir, de la beauté et du bien-être.

ANNEXES

ANNEXE 1
GUIDE D'OBSERVATION PARTICIPANTE

1. Le milieu de vie
 - 1.1. Composantes de la ferme (éléments naturels, construits et culturels)
 - 1.2. Aménagements, infrastructures
 - 1.3. Fonctionnement, organisation des activités
 - 1.4. Ambiance et dynamique du lieu
 - 1.5. Valeurs promues
 - 1.6. Comportement, langage verbal et non verbal des différents acteurs de la ferme
 - 1.7. Interactions et dynamiques entre les acteurs
 - 1.8. Interactions des acteurs avec le milieu de vie
 - 1.9. Rapport des acteurs à la terre

2. Les pratiques
 - 2.1. Pratiques productives
 - 2.2. Pratiques sociales (explicites et implicites)
 - 2.3. Pratiques éducatives (explicites et implicites)
 - 2.4. Vécu expérientiel des acteurs à travers ces différentes pratiques
 - 2.5. Lien entre ces pratiques et les pratiques de l'agriculture biologique
 - 2.6. Potentiel et perspectives de consolidation, de renforcement et d'enrichissement des activités, projections

3. Savoirs et processus de construction des savoirs
 - 3.1. Types de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir (individuels et collectifs) développés, plus particulièrement en lien avec le développement d'une conscience écologique, d'un regard critique sur les problématiques agroalimentaires actuelles, d'une nouvelle culture de l'alimentation et d'un nouveau rapport à la terre
 - 3.2. Stratégies, démarches, approches et dynamiques (explicites et implicites) privilégiées
 - 3.3. Participation des acteurs (formes, niveau, qualité, etc.)
 - 3.4. Contribution des acteurs dans la construction des savoirs
 - 3.5. Potentiel de développement de savoirs, plus particulièrement en lien avec le développement d'une conscience écologique, d'un regard critique sur les problématiques agroalimentaires actuelles, d'une nouvelle culture de l'alimentation et d'un nouveau rapport à la terre

ANNEXE 2
GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE DESTINÉ AUX FERMIERS

Nom, sexe, âge, études (s'il y a lieu), profession

1. Représentations

D'après vous qu'est-ce que :

- 1.1 l'environnement?
- 1.2 la relation à la terre?
- 1.3 l'agriculture biologique?
- 1.4 la ferme biologique ?
- 1.5 l'éducation relative à l'environnement?

2. Parcours

- 2.1 Pourquoi vous intéressez-vous à l'agriculture biologique?
- 2.2 Quelle est votre expérience dans ce domaine?
- 2.3 Depuis combien de temps êtes-vous propriétaire de cette ferme?
- 2.4 Quel est votre rôle (fonction) à la ferme?

3. Activités de la ferme

- 3.1 Y a-t-il une mission, des principes, des valeurs qui guident la démarche de la ferme? Si c'est le cas, lesquels?
- 3.2 Quelles activités, agricoles et autres, sont développées à la ferme?
- 3.3 Est-ce que les activités ont évolué depuis que vous êtes propriétaire de la ferme? Comment?
- 3.3 Comment les activités sont-elles organisées?
- 3.4 Qui intervient à la ferme?
- 3.5 Quelles sont les fonctions des différents acteurs?
- 3.6 Y a-t-il des activités que vous souhaiteriez changer? Pourquoi? Comment?
- 3.7 Y a-t-il de nouvelles activités que vous souhaiteriez développer à la ferme?
- 3.8 Comment de telles décisions sont-elles prises?

4. Savoirs

- 4.1 Que souhaitez-vous que les personnes apprennent à votre ferme?
- 4.2 Est-ce qu'il y a un effort particulier réalisé pour que ces apprentissages soient réalisés?
- 4.3 Quels savoirs sont en réalité davantage développés? (au niveau des attitudes, conduites, savoir-faire individuel et collectif, valeurs, etc.)?
- 4.4 Est-ce que d'après-vous la ferme contribue au développement d'une conscience écologique? Explicitiez.
- 4.5 Est-ce que d'après vous les acteurs de la ferme développent un regard critique sur les problématiques agroalimentaires actuelles? Explicitiez.
- 4.6 Est-ce que d'après vous la ferme contribue au développement d'une nouvelle culture de l'alimentation? Explicitiez.
- 4.7 Est-ce que d'après vous les acteurs de la ferme développent un nouveau rapport à la terre? Explicitiez.

5. Processus de construction des savoirs

- 5.1 Quelles activités de la ferme contribuent le mieux au développement de ces savoirs (conscience écologique, regard critique sur les problématiques agroalimentaires actuelles, nouvelle culture de l'alimentation, nouveau rapport à la terre)? Explicitiez.
- 5.2 Quelles activités, approches, dynamiques sont les plus favorables à ceci?
- 5.3 Que pourrait-il être fait pour renforcer, consolider et enrichir les apprentissages des acteurs de la ferme?
- 5.4 Que pourrait-il être fait de plus, de mieux pour contribuer au développement de savoirs, plus particulièrement, d'une conscience écologique, d'un regard critique sur les problématiques agroalimentaires actuelles, d'une nouvelle culture de l'alimentation et d'un nouveau rapport à la terre?

ANNEXE 3
GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE DESTINÉ AUX TRAVAILLEURS
ET ACTEURS EXTERNES

Destiné aux divers acteurs de la ferme (employés, stagiaires, citoyens, collaborateurs, partenaires, etc.)

Nom, sexe, âge, lieu de résidence (ville, campagne...), profession, occupation

1. Représentations

D'après vous qu'est-ce que :

- 1.1 l'environnement?
- 1.2 la relation à la terre?
- 1.3 l'agriculture biologique?
- 1.4 la ferme biologique?
- 1.5 l'éducation relative à l'environnement?

2. Parcours

- 2.5 Pourquoi vous intéressez-vous à l'agriculture biologique?
- 2.6 Quelle est votre expérience dans ce domaine?
- 2.7 Depuis combien de temps participez-vous à des activités dans ce domaine?
- 2.8 Depuis combien de temps participez-vous aux activités de cette ferme?
- 2.9 Pourquoi avez-vous choisi cette ferme?

3. Activités de la ferme

- 3.1 Savez-vous si cette ferme a une mission et des principes qui guident sa démarche? Explicitez.
- 3.2 Est-ce que vous connaissez l'ensemble des activités développées par la ferme?
- 3.3 À quelles activités participez-vous?
- 3.4 Quel rôle jouez-vous au sein de ces activités?
- 3.5 Quelles activités aimez-vous le plus? Pourquoi?
- 3.6 Y a-t-il d'autres activités que vous souhaiteriez voir se développer à la ferme?

4. Savoirs

- 4.1. Qu'est-ce que vous apprenez à la ferme (savoirs-faire, attitudes, conduites, comportements, valeurs, etc.)?
- 4.2. Quels savoirs sont pour vous les plus utiles et significatifs? Pourquoi? Explicitez.
- 4.3. Est-ce que d'après vous la ferme contribue à éveiller une conscience écologique? Explicitez.
- 4.4. Est-ce que d'après-vous la ferme contribue au développement chez les acteurs un regard critique sur les problématiques agroalimentaires actuelles? Explicitez.
- 4.5. Est-ce que d'après vous la ferme contribue au développement d'une nouvelle culture de l'alimentation? Explicitez.
- 4.6. Est-ce que d'après vous les acteurs de la ferme développent un nouveau rapport à la terre? Explicitez.

5. Processus de construction des savoirs

- 5.1 Quelles activités de la ferme contribuent le mieux au développement de ces savoirs conscience écologique, regard critique sur les problématiques agroalimentaires actuelles, nouvelle culture de l'alimentation, nouveau rapport à la terre)? Explicitez.
- 5.2 Quelles activités, approches, dynamiques sont les plus favorables à ceci?
- 5.3 Que pourrait-il être fait pour renforcer, consolider et enrichir les apprentissages des acteurs de la ferme?
- 5.4 Comment contribuez-vous à la construction de ces savoirs?
- 5.5 Qu'avez-vous appris des autres acteurs?
- 5.6 Qu'est-ce qui favorise le mieux l'apprentissage collectif?
- 5.7 Que pourrait-il être fait de plus, de mieux à la ferme, pour contribuer au développement de savoirs, plus particulièrement, d'une conscience écologique, d'un regard critique sur les problématiques agroalimentaires actuelles, d'une nouvelle culture de l'alimentation et d'un nouveau rapport à la terre?

ANNEXE 4
GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE DESTINÉ AUX EXPERTS

Destiné aux experts dans le domaine de l'agriculture biologique et de l'éducation relative à l'environnement

Nom, profession, études (s'il y a lieu)

1. Rapport à la terre

- 1.1. D'après vous, que veut-on dire par « relation à la terre »?
- 1.2. Quelles notions et dimensions sont associées à ce rapport?
- 1.3. D'après vous, quelles sont les principales caractéristiques de la relation à la terre dominante, actuellement?
- 1.4. Est-ce que le rapport à la terre s'est modifié à travers le temps? Si oui, dans quel sens?
- 1.5. D'après vous, est-ce qu'il y a un effritement du lien (rapport) à la terre? Si oui, comment se manifeste-t-il? Quelles en sont les causes?
- 1.6. D'après vous, quel est le lien entre le rapport à la terre et les questions agroalimentaires?

2. Facteurs de développement du rapport à la terre

D'après vous,

- 2.1 Quels sont 1) les facteurs, 2) les pratiques et, 3) les savoirs, qui favorisent la reconstruction du rapport humains-terre?
- 2.2 Est-ce que l'éducation relative à l'environnement peut contribuer à la reconstruction du rapport à la terre? Expliciter.
- 2.3 Est-ce que les questions agroalimentaires et plus particulièrement, l'agriculture biologique, pourraient, d'après vous, contribuer à la reconstruction du rapport à la terre? Expliciter.
- 2.4 Est-ce qu'une ferme biologique pourrait, d'après vous, contribuer au développement 1) d'une conscience écologique 2) d'un regard critique sur les problématiques agroalimentaires 3) d'une nouvelle culture de l'alimentation 4) d'un nouveau rapport à la terre? Expliciter.

ANNEXE 5

GUIDE POUR LA RENCONTRE DE DISCUSSION DE GROUPE

Validation des résultats sur le thème de la construction du rapport à la terre à la ferme.

Destiné aux acteurs de la ferme qui ont participé aux entrevues individuelles.

1. Brève présentation de la démarche de recherche et de l'objet de la recherche.
2. Êtes-vous d'accord avec les termes suivants pour qualifier le rapport à la terre à la ferme à Cadet Roussel :
 - Égalité?
 - Équilibre?
 - Interdépendance?
 - Réciprocité?
3. Facteurs pour la construction du rapport à la terre
 - 3.1. Est-ce que le rapport au vivant représente un facteur qui contribue à la construction du rapport à la terre à la ferme? Si oui, comment?
 - 3.2. Est-ce que le rapport au lieu représente un facteur qui contribue à la construction du rapport à la terre à la ferme? Si oui, comment?
 - 3.3. Est-ce que le rapport à l'environnement représente un facteur qui contribue à la construction du rapport à la terre à la ferme? Si oui, comment?
 - 3.4. Est-ce que le rapport au monde représente un facteur qui contribue à la construction du rapport à la terre à la ferme? Si oui, comment?
 - 3.5. Existe-t-il un lien entre la conscience écologique et la connaissance? Si oui, lequel?
4. Êtes-vous d'accord avec le fait que les connaissances, les savoirs, à la ferme se développent principalement par :
 - Par l'exploration du milieu de la ferme?
 - Par l'expérimentation à la ferme?
 - Par l'interaction des uns avec les autres?

ANNEXE 6
CERTIFICAT DE DÉONTOLOGIE

UQÀM | Faculté des sciences de l'éducation

CÉRPÉ-3

UQÀM Faculté des sciences

DE CERTIFICAT : 2014-0138A

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : La ferme biologique, un espace d'éducation relative à l'éco-alimentation et de construction du rapport à la terre.

Responsable du projet : Francine Déragon
Programme: Maîtrise en sciences de l'environnement

Superviseur : Isabel Orellana

Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «*Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM*». Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains. Notez que toutes modifications apportées au projet doivent être approuvées par le comité en complétant les formulaires à cet effet, disponible sur le site web de la Faculté.

| NOM | <u>Membres du Comité</u> | |
|-----------------------|-----------------------------------|--|
| | TITRE | DÉPARTEMENT |
| Proulx, Jérôme | Président du Comité, professeur | Mathématiques, Faculté des sciences |
| Grenier, Johanne | Professeur | Kinanthropologie, Faculté des sciences |
| Bigras, Nathalie | Professeur | Didactique, Faculté des sciences de l'éducation |
| Fortier, Marie-Pierre | Professeur | Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation |
| Venant, Fabienne | Professeur | Mathématiques, Faculté des sciences |
| Proulx, Sylvia | membre de la collectivité externe | |
| Banik, Marc | Professeur versé en éthique | Management et technologie, École des sciences de la gestion |

3 juin 2015

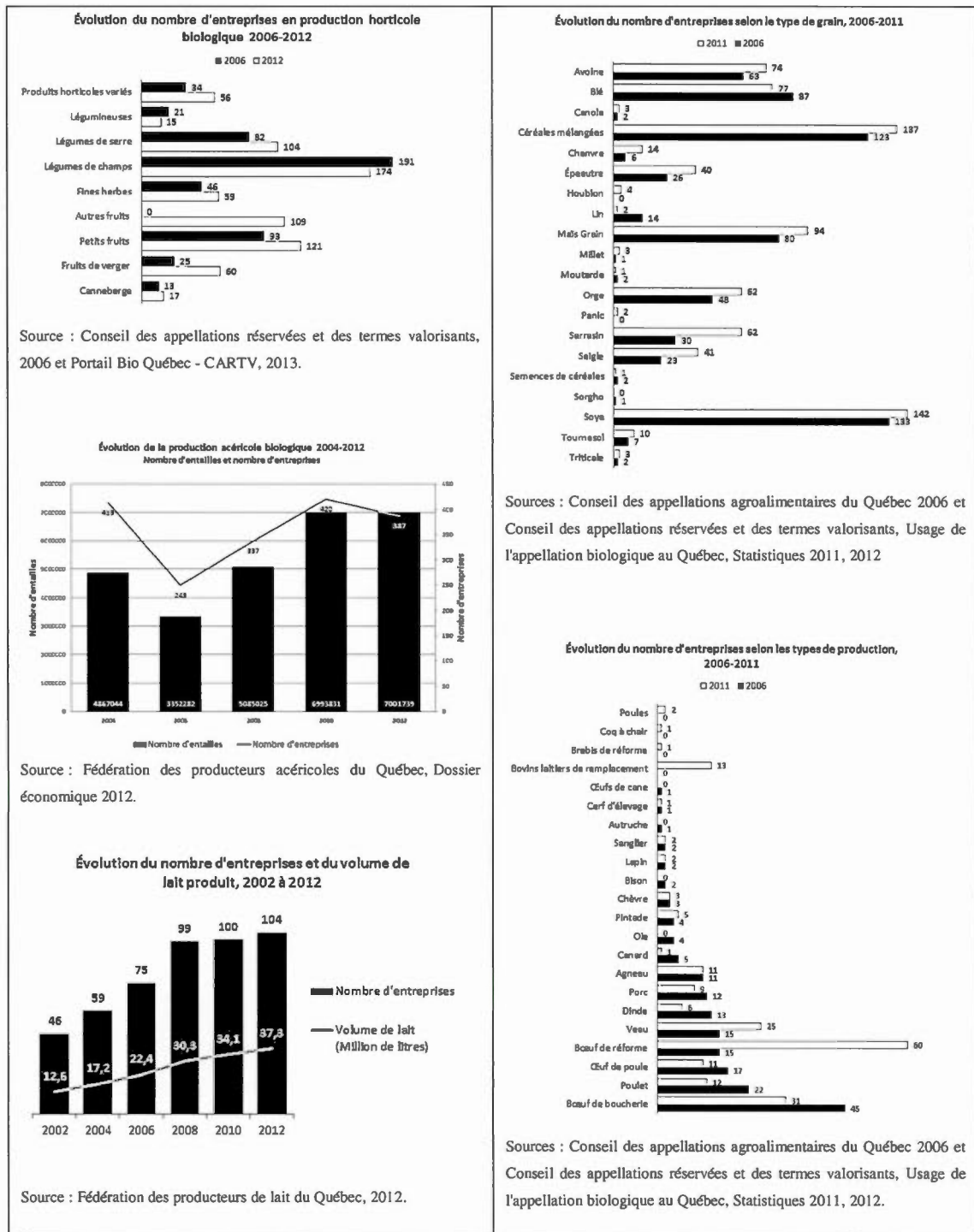
Date



Jérôme Proulx
Président du Comité

ANNEXE 7

NOMBRE DE FERMES BIOLOGIQUES PAR TYPE DE PRODUCTION



ANNEXE 8

TECHNIQUES DE CULTURE MARAÎCHÈRE BIOLOGIQUE

La rotation des cultures est une pratique importante en agriculture biologique qui permet, entre autres, de maintenir la fertilité du sol, de réduire les insectes et les maladies et de maximiser les rendements. La rotation est basée sur le principe d'alternance entre les « familles » de légumes qui ont des propriétés et des exigences différentes vis-à-vis du sol (Bio-Action, 2009 ; Fortier, 2012 ; Gagnon, 2012b).

L'utilisation des engrais verts, composés d'une variété de légumineuses, est une pratique qui permet d'améliorer l'état du sol et de réduire la prolifération des mauvaises herbes. L'implantation des engrais verts par semis peut se faire avant ou après la culture principale et en culture intercalaire. Lorsque les engrais verts sont détruits, ils sont laissés au sol. La partie aérienne et racinaire fournit une bonne dose d'azote, de phosphore et de potassium qui nourrit la terre (*ibid.*).

La gestion du sol est une pratique essentielle, car le sol est la base de l'agriculture biologique. La santé du sol est tributaire de sa structure, sa porosité, son aération et son activité biologique. L'apport de chaux aide à stabiliser la structure du sol, donc à améliorer son drainage et son aération. Le travail du sol se fait en cherchant à développer une couche de surface épaisse et riche. Au départ, le travail consiste à ameublir la couche de surface, pour ensuite, préparer le lit de semence (*ibid.*).

L'irrigation du sol est une pratique qui doit tenir des besoins en eau, de la perméabilité selon les types de sols, de l'humidité selon le type de culture et la pluviosité selon la région et des événements météorologiques. L'irrigation peut se faire par un système goutte à goutte ou par aspersion, par l'épandage par réservoir d'eau et par un paillis qui limite l'évaporation (*ibid.*).

Les amendements du sol par le fumier et le compost permettent d'améliorer la structure, l'activité biologique et maintenir l'humus du sol. L'application de ces amendements agit comme fertilisant en apportant un apport en azote, en phosphore et en potassium. D'autres types de fertilisants sont également utilisés en agriculture biologique. La farine de plume, la poudre de sang et la farine d'os sont utilisées comme source d'azote; la farine de roche et la farine d'os comme nutriment en phosphore; les roches broyées et la cendre comme source de potassium; la chaux comme source de calcium et de magnésium; les émulsions de poisson et les algues pour la fertilisation des transplants (*ibid.*).

La culture légumière se fait en planches ou en buttes surélevées permanentes dont la largeur peut varier, mais qui doit permettre le travail de la terre aisément sans y poser les pieds et le passage de la machinerie. Les paillis sont utilisés pour contrôler les

mauvaises herbes et maintenir l'humidité du sol, pour apporter de la chaleur aux plants. Les paillis de plastiques sont utilisés, quoi que non recyclable, les paillis de cellulose biodégradable et les paillis végétaux faits avec la paille, le bois raméaux. Des couvertures flottantes et des tunnels sont aussi utilisés pour protéger du froid. (Bio-Action, 2009)

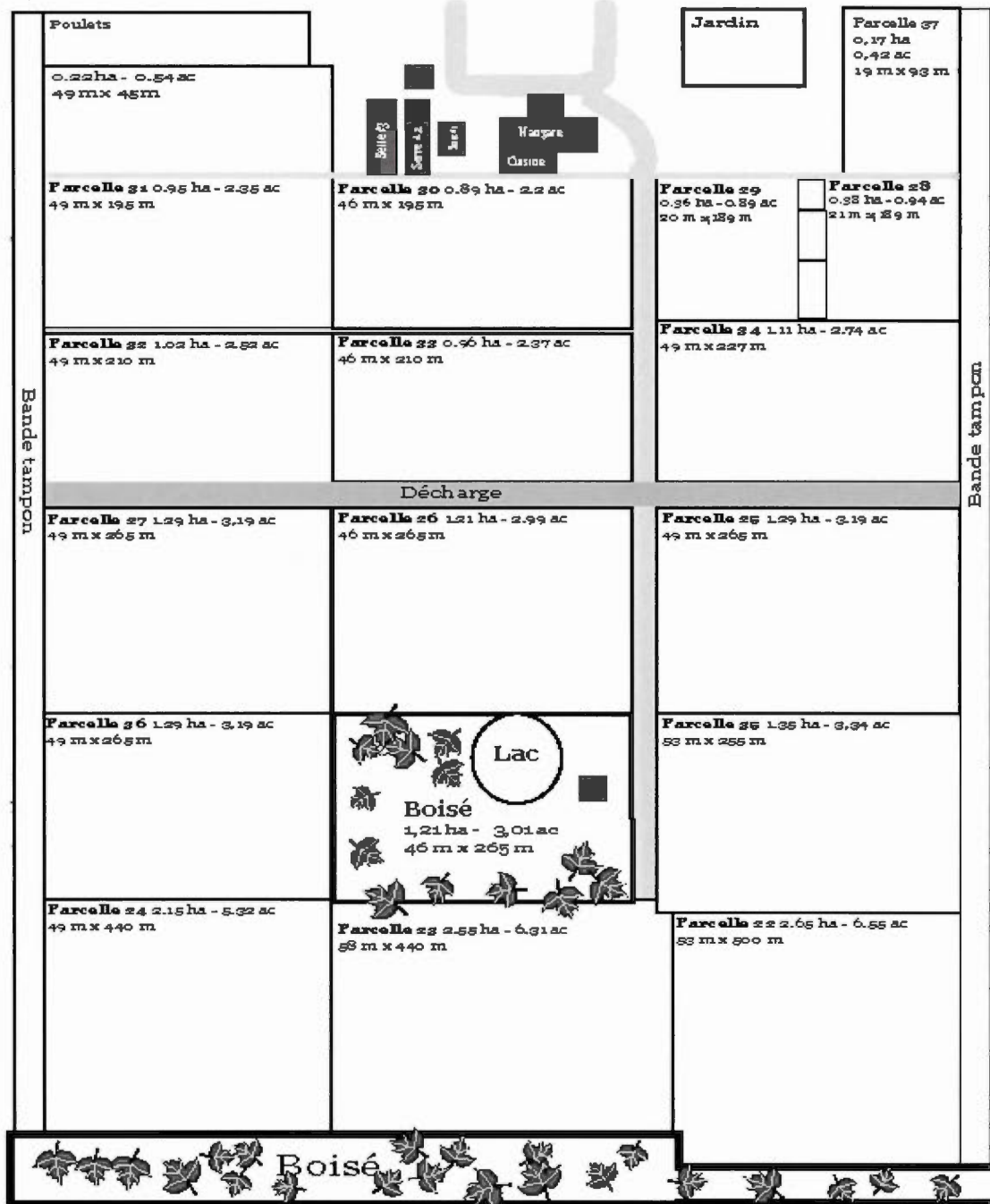
Le semis et la transplantation sont une pratique essentielle pour démarrer la culture potagère au champ. Elle s'effectue sur un sol en santé bien préparé et préalablement à un désherbage. Cette opération se fait manuellement ou à l'aide de semoirs et transplanteurs. L'arrosage est essentiel après la mise en terre des transplants pour consolider le système racinaire (*ibid.*).

La production des transplants requiert une infrastructure chauffée avec un éclairage artificiel, des plateaux multicellules et un terreau de qualité contenant du compost pour démarrer les semis et optimiser la germination. Le suivi des transplants est nécessaire pour assurer une température et un arrosage adéquat et favoriser un endurcissement des plants (*ibid.*).

La lutte aux mauvaises herbes est une pratique qui s'effectue par la prévention. Les moyens utilisés sont : la rotation des cultures, la rotation avec un engrais vert, le compostage, le déchaumage qui est le travail du sol après la récolte, le semis et transplantation immédiatement après la préparation du sol, le choix de transplanter plutôt que de semer, le paillis, le désherbage (*ibid.*).

La récolte est une pratique qui s'effectue lors de la maturité de la culture en tenant compte d'un équilibre entre le temps de conservation prévu et le moment de la vente. Le refroidissement des récoltes augmente la durée de conservation. L'efficacité du transport du champ à au poste de lavage et d'emballage contribue également à la conservation. (Bio-Action, 2009)

ANNEXE 9
PLAN DE LA FERME CADET ROUSSEL
(Ferme Cadet Roussel, 2011)



ANNEXE 10

EXEMPLE DU CONTENU DES PANIERS ET DES MARCHÉS

| LÉGUMES | Paniers | | | Marchés | | Boutique |
|----------------|---------|--------|-------|---------|----------|-----------|
| | Petits | Moyens | Gros | Chambly | Montréal | |
| Ail | | | | | 30 | 30 |
| Fleur d'ail | | | | | 1/2 | 1 panier |
| Aubergine | | | 1 | 2 | 5 | |
| Bette à carde | | | | 8 | 25 | 25 |
| Betterave | 1 | 1.5 | 2 | 8 | 20 | 30 |
| Brocoli | | | | 5 | 15 | 8 |
| Céleri | | | | 3 | 5 | 7 |
| Chou | 1 | | 1 | 3 | 1 caisse | 1 panier |
| Chou-fleur | | 1 | 1 | 5 | 10 | 5 |
| Chou chinois | | | | 3 | 20 | 20 |
| Concombre | 1 | 2 | 3 | 3 | 1 caisse | 1 panier |
| Courgette | 1 | 2 | 3 | 5 | 1 panier | 2 paniers |
| Échalote | 1 | 1 | 1 | | 20 | 10 |
| Haricot | 250 g | 400 g | 400 g | | | |
| Kale | 4 | 6 | | | 20 | 25 |
| Laitue | | | 1 | | 60 | 50 |
| Mesclum | | 160 g | 200 g | | 10 | 6 |
| Mizuna | | | | | | |
| Navet | | | | | | |
| Oignon | | | | | 12 | 30 |
| Pois m-tout | | | | | | |
| Poivron | | | | | 1 panier | 1 panier |
| Pomme de terre | | | | | | |
| Radis | | 1 | 1 | | 30 | 30 |
| Tomate | 1 | | 2 | | Oui | oui |
| Tomate cerise | | 1 | 1 | | 15 | oui |
| Fines herbes | Vrac | Vrac | Vrac | | 5 | 5 |
| Pourpier | 90 g | 120 g | 200 g | | | |

Inspiré du tableau affiché dans l'entrepôt et préparé par les acteurs de la ferme.

RÉFÉRENCES

- Agriculture et Agroalimentaire Canada. (2010). *Rapport d'analyse du marché. Tendances du marché. Produits biologiques*. : Gouvernement du Canada. Récupéré de <http://www5.agr.gc.ca/ressources/prod/Internet-Internet/MISB-DGSIM/ATS-SEA/PDF/5619-fra.pdf>
- Agriculture et Agroalimentaire Canada. (2015). *Industrie biologique canadienne - Données commerciales et ventes au détail en 2008*. : Gouvernement du Canada. Récupéré de <http://www.agr.gc.ca/fra/industrie-marches-et-commerce/statistiques-et-information-sur-les-marches/par-produit-secteur/produits-biologiques/production-biologique-industrie-canadienne/industrie-biologique-canadienne-donnees-commerciales-et-ventes-au-detail-en-2008/?id=1285870839451>
- Agrobio. (s. d.). *La Coopérative Agrobio du Québec*. Récupéré le 8 février 2016 de <http://www.coopagrobioquebec.com/>
- AMPQ. (s. d.). *Association des marchés publics du Québec*. Récupéré le 8 février 2016 de <http://www.ampq.ca/>
- Anadon, M. (2005). Participation, pouvoir et contrôle de l'action. Dans Sauvé, L., I. Orellana, É. V. Steenberghe et Acfas. Congrès (dir.), *Éducation et environnement : un croisement de savoirs : actes du colloque Le croisement des savoirs au coeur des recherches en éducation relative à l'environnement* (p. 163-173). Montréal : Association francophone pour le savoir-Acfas.
- Association de Biodynamie du Québec. (2015a). *Association de Biodynamie du Québec*. Récupéré le 10 février 2016 de <http://biodynamie.qc.ca/>
- Association de Biodynamie du Québec. (2015b). Qu'est-ce que la biodynamie? *Le Dynamot, printemps/été 2015*, 6. Récupéré de <https://biodynamiequebec.files.wordpress.com/2015/04/dynamot-printemps-c3a9tc3a9-2015.pdf>
- Bachelart, D. (2009). Anthropologie du sensible : apport de l'éthique de la sollicitude à l'égard du monde «non-humain». *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*. (Vol. 8, p. 35-55). Montréal : Université du Québec à Montréal, Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement.
- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos.
- Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu*. (8e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

- Baribeau, C. (2004). L'instrumentation dans la collecte de données : le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors Série - numéro 2*. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf
- Barthes, A. et Champollion, P. (2011). Éducation au développement durable et territoires : Évolution des problématiques, modification des logiques éducatives et spécificité des contextes ruraux. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*. (Vol. 10, p. 83-102). Montréal : Université du Québec à Montréal, Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement.
- Beck, U. (2001). *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Flammarion.
- Bergeron, C.-E. (2012). *Petite histoire de la certification biologique au Québec*. *Encyclopédie de l'AGORA*. Récupéré le 8 février 2016 de http://agora.qc.ca/documents/agriculture_biologique--petite_histoire_de_la_certification_biologique_au_par_charles-eugene-bergeron
- Berque, A. (1996). *Êtres humains sur la terre : principes d'éthique de l'écoumène*. Paris : Gallimard.
- Berry, W. (1991). Living with the Land. *Journal of Soil and Water Conservation*, 46(6), 390. Récupéré de Environmental Sciences and Pollution Management
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1992). *École et sociétés*. Laval : Agence d'Arc.
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Besson, Y. (2011). *Les fondateurs de l'agriculture biologique : Albert Howard, Rudolf Steiner, Maria & Hans Müller, Hans Peter Rusch, Masanobu Fukuoka*. Paris : Sang de la terre.
- Bidou, J.-É., Thubé, F. et Le Thiec, É. (2012). *Habiter : l'ancrage territorial comme support d'éducation à l'environnement*. Villiers-en-Bois : Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement en Poitou-Charentes.
- Bio-Action. (2009). *Guide de gestion globale de la ferme maraîchère biologique et diversifiée*. Montréal : Équiterre. http://www.equiterre.org/sites/fichiers/marai_table_des_matières_0.pdf
- Boily, M. (2015, août). *Les effets des contaminants agricoles sur l'abeille domestique*. Communication présentée à La Maison du développement durable. Montréal.
- Bouchard, R. (2014). *Les champs de bataille. Histoire et défis de l'agriculture biologique au Québec*. Montréal : Écosociété.

- Bouchard, R. et Laplante, M. (2002). *Plaidoyer pour une agriculture paysanne : pour la santé du monde*. Montréal : Écosociété.
- Bouchard, V. et Sauvé, L. (2009). *Le potentiel éducatif de projets d'action sociale en agriculture : le cas de la coopérative de solidarité La Mauve*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de Archipel. <http://www.archipel.uqam.ca/1697/>.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bové, J., Dufour, F. et Luneau, G. (2000). *Le monde n'est pas une marchandise des paysans contre la malbouffe*. Paris : La Découverte.
- Bureau, L. (1991). *La terre et moi*. Montréal : Boréal.
- CAPE. (2015). *Coopérative pour l'agriculture de proximité écologique*. Récupéré le 8 février 2016 de <http://www.capecoop.org/>
- Carson, R. (1962/2009). *Printemps silencieux*. Marseille : Éditions Wildproject.
- CARTV. (s.d.). *Conseil des appellations réservées et des termes valorisants*. : Gouvernement du Québec. Récupéré de <http://www.cartv.gouv.qc.ca/>
- Castro, J.d. et De Castro, J. (1971). *Géopolitique de la faim*. Paris : Économie et humanisme.
- CETAB+. (2014). *Centre d'expertise et de transfert en agriculture biologique et de proximité*. Récupéré le 19 octobre 2014 de <http://www.cetab.org/>
- Chaire ERE-UQAM. (2012). *L'éducation relative à l'éco-alimentation*. Récupéré le 10 avril 2016 de <http://www.eco-alimentation.uqam.ca/>
- Cottureau, D. (1994). *A l'école des éléments. Écoformation et classe de mer*. Lyon : Chronique sociale.
- Cottureau, D. (1999). *Chemins de l'imaginaire. Pédagogie de l'imaginaire et éducation à l'environnement*. La Caunette, France : Éditions de Babio.
- Cottureau, D. (2001a). *Formation entre terre et mer. Alternance écoformatrice*. Paris : L'Harmattan.
- Cottureau, D. (2001b). Pour une formation écologique. Complémentarité des logiques de formation. *Éducation permanente*, 148, 57-67.
- Cottureau, D. (2005). Construction dialectique d'une écoformation responsable. Du jardin de l'enfance à la ferme urbaine. Dans Pineau, G. (dir.), *Habiter la terre. Écoformation pour la conscience planétaire* (p. 93-105). Paris : L'Harmattan.

- Cottureau, D. (2012). Habiter par corps. Dans Bidou, J.-É., F. Thubé et É. Le Thiec (dir.), *Habiter : l'ancrage territorial comme support d'éducation à l'environnement* (p. 17-34). Villiers-en-Bois : Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement en Poitou-Charentes.
- Cottureau, D. et Réseau École et nature. (1997). *Alternier pour apprendre. Entre pédagogie de projet et pédagogie de l'écoformation*. Montpellier : Réseau École et Nature.
- Cox, R., Holloway, L., Venn, L., Dowler, L., Hein, J. R., Kneafsey, M. et Tuomainen, H. . (2008). Common ground? Motivations for participation in a community-supported agriculture scheme. *Local Environment*, 13(3), 203–218.
- CRAPAUD, ISE de l'UQAM et AU/LAB. (2016). *Vitrine de l'agriculture urbaine à Montréal*. Récupéré le 10 avril 2016 de <http://agriculturemontreal.com/>
- Da Via, E. (2012). La politique des discours «gagnant-gagnant»: L'accaparement des terres comme levier de développement? *Alternative Sud. Emprise et empreinte de l'agrobusiness : Points de vue du Sud* (Vol. 19(3)). Louvain-la-Neuve : Centre Tricontinental.
- Dansereau, P. (1973). *La terre des hommes et le paysage intérieur*. Montréal : Leméac.
- Dansereau, P. (1994). *L'envers et l'endroit. Le désir, le besoin et la capacité*. Saint-Laurent, Québec : Fides.
- Dardel, E. (1952). *L'homme et la terre. Nature de la réalité géographique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Delcourt, L. (2012). Les dynamiques d'expansion de l'agrobusiness au Sud. *Alternative Sud. Emprise et empreinte de l'agrobusiness : Points de vue du Sud* (Vol. 19(3)). Louvain-la-Neuve : Centre Tricontinental.
- Des Jardins, J.R. (1995). *Éthique de l'environnement. Une introduction à la philosophie environnementale*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Desaulniers, É. (2011). *Je mange avec ma tête. Les conséquences de nos choix alimentaires*. Montréal : Stanké.
- Desgagné, S. (2005). La participation de l'usager, praticien ou citoyen, à la production d'un savoir crédible: une avenue incontournable. Dans Sauvé, L., I. Orellana,   . V. Steenberghe et Acfas. Congrès (dir.), *  ducation et environnement : un croisement de savoirs : actes du colloque Le croisement des savoirs au cœur des recherches en éducation relative à l'environnement* (p. 175-185). Montréal : Association francophone pour le savoir-Acfas.

- Devereux, S. (2006). Pourquoi existe-t-il encore des famines? Dans Mazoyer, M. et L. Roudart (dir.), *La fracture agricole et alimentaire mondiale : nourrir l'humanité aujourd'hui et demain. Tour du sujet* (p. 61-76). Paris : Universal.
- Dion, S. et Tremblay, P. (2012). *Ces gens qui changent la Terre*. Montréal : Éditions La Presse.
- Duchemin, E., Wegmuller, F. et Legault, A.-M. (2010). Agriculture urbaine: un outil multidimensionnel pour le développement des quartiers. *Vertigo - la revue électronique en sciences de l'environnement*, 10 (2). Récupéré de <http://vertigo.revues.org/10436>
- Dupont, D. (2009). *Une brève histoire de l'agriculture au Québec : de la conquête du sol à la mondialisation*. Montréal : Fides.
- DuPuis, M.E. et Goodman, D. (2005). Should We Go "Home" to Eat?: Toward a Reflexive Politics of Localism. *Journal of Rural Studies*, 21(3), 359-371. Récupéré de ERIC
- Durkheim, É. et Karady, V. (1975). *Religion, morale, anomie*. Paris : Éditions de Minuit.
- Equiterre. (2011). *Réseau des fermiers de famille*. Récupéré le 18 mai 2016 de <http://www.equiterre.org/projet/reseau-des-fermiers-de-famille>
- Équiterre. (2011). *L'agriculture soutenue par la communauté*. Austin : Éditions Berger.
- FABQ. (2007). *Fédération d'agriculture biologique du Québec*. Récupéré le 10 avril 2016 de <http://www.fabqbio.ca/>
- FAO. (2013). *La situation mondiale de l'alimentation et de l'agriculture*. Rome : FAO. Récupéré de <http://www.fao.org/docrep/018/i3300f/i3300f.pdf>
- Ferme Cadet Roussel. (2011). *Ferme Cadet-Roussel*. Récupéré le 8 février 2016 de <http://fermecadetroussel.org/>
- Ferme Cadet Roussel. (2014). *Plan d'affaire. Ferme biodynamique Cadet Roussel*. : [manuscrit non publié].
- Filière agricole du Québec. (2009). *Valeur des terres agricoles dans les régions du Québec*. Récupéré le 8 février 2016 de http://www.fadq.qc.ca/fileadmin/fr/cent_docu/docu_publ/etud/econ/vale_terr/vale_terre_2009.pdf
- Fortier, J.-M. (2012). *Le jardinier-maraîcher. Manuel d'agriculture biologique sur petite surface*. Montréal : Écosociété.

- Fortin, A. (1987). L'observation participante : au coeur de l'altérité. Dans Deslauriers, J.-P. (dir.), *Les Méthodes de la recherche qualitative* (p. 23-33). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Freire, P. (1974/1977). *Pédagogie des opprimés. Suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : F. Maspero.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Gagnon, Y.-C. (2012a). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. (2e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, Y. (2008). *Le jardin écologique*. Saint-Didace : Colloïdales.
- Gagnon, Y. (2012b). *La culture écologique des plantes légumières*. Saint-Didace : Colloïdales.
- Gagnon, Y. et Berryman, T. (2013). L'écologie, le jardinage, l'alimentation et la politique. Perspectives éducatives sur les Jardins du Grand-Portage. Dans Sauvé, L., N. J. Naoufal et E. Auzou (dir.), *Pour une écoalimentation: 10 belles histoires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Galvani, P. (2001). Écoformation et cultures amérindiennes: enjeux interculturels. *Éducation permanente*, 148, 85-95.
- Galvani, P. (2005). Retrouver la terre intérieure. Une démarche d'écoformation en dialogue avec les cultures amérindiennes. Dans Pineau, G. (dir.), *Habiter la terre. Écoformation terrestre pour une conscience planétaire* (p. 65-78). Paris : L'Harmattan.
- Gauthier, B. (2003). La structure de la preuve. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4e éd., p. 129-158). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Geoffrion, P. (2003). Le groupe de discussion. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4e éd., p. 333-356). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GIEC. (2007). *Bilan 2007 des changements climatiques. Contribution des Groupes de travail I, II et III au quatrième Rapport d'évaluation du Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat*. Genève, Suisse : Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat. Récupéré de http://www.ipcc.ch/pdf/assessment-report/ar4/syr/ar4_syr_fr.pdf
- GIEC. (2014). *Changements climatiques 2014. Incidences, adaptation et vulnérabilité. Contribution du Groupe de travail II au cinquième Rapport d'évaluation du Groupe*

- d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat*. Genève, Suisse : Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat. Récupéré de https://www.ipcc.ch/pdf/assessment-report/ar5/wg2/ar5_wgII_spm_fr.pdf
- GRAIN. (2013, octobre). *Pour des systèmes alimentaires gérés par les communautés et fondés sur la biodiversité*. Barcelone : GRAIN. Récupéré de <http://www.grain.org/fr/article/entries/4838-grain-en-2012-nos-activites-de-l-annee>
- Grégoire, G. (2015). Santé des pollinisateurs: néonicotinoïdes au banc des accusés? *Québec Vert*, 35(5), 21-26.
- Griffon, M. (2006). La planète pourra-t-elle nourrir dix milliards d'hommes? Dans Mazoyer, M. et L. Roudart (dir.), *La fracture agricole et alimentaire mondiale : nourrir l'humanité aujourd'hui et demain*. Tour du sujet (p. 95-110). Paris : Universalis.
- Horrihan, L., Lawrence, R. S. et Walker, P. (2002). How Sustainable Agriculture Can Address the Environmental and Human Health Harms of Industrial Agriculture. *Environmental Health Perspectives*, 110(5), 445-456. Récupéré de Environmental Sciences and Pollution Management; Health & Safety Science Abstracts
- Hunter, E. (2000). *Je cultive, tu manges, nous partageons. Guide de l'agriculture soutenue par la communauté*. Montréal : Equiterre.
- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J. Poupard, I.-P. D., L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. (p. 211-249). Montréal : G. Morin.
- Jardins du grand portage. (2015). *Jardins du grand portage*. Récupéré le 21 mars 2015 de <http://www.jardinsdugrandportage.com/>
- Jean, B. (1997). *Territoires d'avenir : pour une sociologie de la ruralité*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Jean, B. (2009). Occuper le territoire. La place de la ruralité dans la construction de l'identité québécoise. Dans Turgeon, L. (dir.), *Territoires* (p. 83-102). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Jean, G. (1976). *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Paris : Casterman.
- Kaltoft, P. (1999). Values about nature in organic farming practice and knowledge. *Sociologia ruralis* [0038-0199] vol:39 (iss:1), 39-53.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 229-252). Saint-Laurent, Québec : ERPI.

- Kings, D. et Ilbery, B. (2010). The Environmental Belief Systems of Organic and Conventional Farmers: Evidence from Central-Southern England. *Journal of Rural Studies*, 26(4), 437-448. Récupéré de ERIC
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notion et étapes. Dans Deslauriers, J.-P. (dir.), *Les Méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Laperrière, A. (2003). L'observation directe. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4e éd., p. 269-291). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Latouche, S. (2000). *La planète uniforme*. Castelnau-le-Lez : Climats.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels* (4e éd.). Paris : Éditions d'Organisation.
- Lefrançois, R. (1987). Les nouvelles approches qualitatives et le travail sociologique. Dans Deslauriers, J.-P. (dir.), *Les Méthodes de la recherche qualitative* (p. 143-153). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Legault, A.-M. et Sauvé, L. (2011). *Les jardins collectifs en milieu urbain : espaces d'éducation relative à l'éco-alimentation*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de Archipel. <http://www.archipel.uqam.ca/4354/>.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.
- Leopold, A. (1949/2000). *Almanach d'un comté des sables ; suivi de Quelques croquis*. Paris : Flammarion
- Leopold, A., Génot, J.-C., Vallauri, D. et Madelin, P. (2013). *La conscience écologique*. Marseille : Éditions Wildproject.
- Leroux, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation. Dans Legendre, R. E. (dir.), (3e éd.). Montréal : Guérin.
- Les amiES de la Terre de l'Estrie. (2012). *Marché de solidarité régionale*. Récupéré le 10 avril 2016 de <http://www.amiesterre.com/>
- Lin, C.S.K., Pfaltzgraff, L.A., Herrero-Davila, L., Mubofu, E.B., Abderrahim, S., Clark, J.H., Koutinas, A.A., Kopsahelis, N., Stamatelatos, K., Dickson, F., Thankappan, S., Mohamed, Z., Brocklesby, R. et Luque, R. (2013). Food waste as a valuable resource for the production of chemicals, materials and fuels. Current situation and global perspective. *Energy & Environmental Science*, 6(2), 426-464.

- <http://dx.doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.biortech.2007.10.051>. Récupéré de Environmental Sciences and Pollution Management
- Lussault, M. (2005). Vers une éthique de l'espace habité. Dans Pineau, G. (dir.), *Habiter la terre : écoformation terrestre pour une conscience planétaire* (p. 11-20). Paris : L'Harmattan.
- Mace, G. et Pétry, F. (2000). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. (2e éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- MAPAQ. (2013a). *Guide technico-économique de démarrage de l'entreprise maraîchère commercialisant selon la formule de l'agriculture soutenue par la communauté*. Québec: Gouvernement du Québec Récupéré de <http://www.mapaq.gouv.qc.ca/fr/Publications/Guidetechnico-maraicher.pdf>.
- MAPAQ. (2013b). *Politique de souveraineté alimentaire*. Québec: Gouvernement du Québec Récupéré de http://www.mapaq.gouv.qc.ca/fr/Publications/Politique_Souverainete_alimentaire.pdf.
- Marleau, M.-E., Orellana, I. et Valadez Huízar, M. (2010). *Les processus de prise de conscience et d'action environnementales : le cas d'un groupe d'enseignants en formation en éducation relative à l'environnement*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Disponible par Archipel <http://www.archipel.uqam.ca/4234/>.
- Massuard, M. (2014). *Les nouvelles du Vallon*. Gatineau : Les presses de l'Imprimerie Gauvin.
- Mayer-Smith, J., Bartosh, O. et Peterat, L. (2007). Teaming Children and Elders to Grow Food and Environmental Consciousness. *Applied Environmental Education and Communication*, 6(1), 77-85. Récupéré de ERIC
- Mazoyer, M. (2006). Développement agricole inégal et sous-alimentation paysanne. Dans Mazoyer, M. et L. Roudart (dir.), *La fracture agricole et alimentaire mondiale : nourrir l'humanité aujourd'hui et demain*. Tour du sujet (p. 15-35). Paris : Universalis.
- Mazoyer, M. et Roudart, L. (2002). *Histoire des agricultures du monde : du néolithique à la crise contemporaine*. (Nouv. éd.). Paris : Éditions du Seuil.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (2e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Moneyron, A. et Blouet, A. (2005). Écosavoir et formation expérientielle dans les métiers de l'agriculture. Dans Pineau, G. (dir.), *Habiter la terre : écoformation terrestre pour une conscience planétaire* (p. 165-175). Paris : L'Harmattan.

- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côté jeans & côté tenue de soirée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, E., Ciurana, E.R. et Domingo Motta, R. (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire : la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Paris : Balland.
- Morin, E. et Kern, A.B. (1993). *Terre-patrie*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morisset, M. (1987). *L'agriculture familiale au Québec*. Paris : L'Harmattan.
- Mouvement de Culture Bio-Dynamique. (s.d.). L'agriculture nous concerne tous. Vers de nouvelles formes sociales en agriculture. *Revue du Mouvement de Culture de Bio-Dynamique en France, Supplément au no 161*.
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu : des documents et des communications*. (9e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Muchnik, J., Requier-Desjardins, D., Sautier, D. et Touzard, J.-M. (2007). Systèmes agroalimentaires localisés. *Economies et Sociétés*, 29, 1465-1484. Récupéré de https://www.researchgate.net/profile/Jean_Marc_Touzard/publication/263782098_Dossier_Systemes_agroalimentaires_localises/links/00b4953be6b044cd90000000.pdf
- Murphy, B.K. (2001). *De la pensée à l'action : la personne au coeur du changement social*. Montréal : Écosociété.
- Nozick, M. et Conseil canadien de développement social. (1995). *Entre nous : rebâtir nos communautés*. Montréal : Ecosociété.
- Office des normes générales du Canada. (2011). *Systèmes de production biologique. Principes généraux et normes de gestion*. : Gouvernement du Canada. Récupéré de <http://www.tpsgc-pwgsc.gc.ca/ongc-cgsb/programme-program/normes-standards/internet/bio-org/documents/032-0310-2008-fra.pdf>.
- ONU. (10 décembre 1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Récupéré le 10 avril 2016 de <http://www.un.org/fr/documents/udhr/index.shtml>
- ONU. (16 décembre 1966). *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*. Récupéré le 10 avril 2016 de http://www.humanrights.ch/upload/pdf/020605_text_sozialpakt_f.pdf
- ONU. (2016). *Office des Nations Unies*. Récupéré le 10 avril 2016 de <http://www.un.org/fr/index.html>

- Orellana, I. (2002). *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux*. (Thèse en éducation). Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Orellana, I. (2005). L'émergence de la communauté d'apprentissage ou l'acte de recréer des relations dialogiques et dialectiques de transformation du rapport au milieu de vie Dans Sauvé, L., I. Orellana, É. V. Steenberghe et Acfas. Congrès (dir.), *Éducation et environnement : un croisement de savoirs : actes du colloque Le croisement des savoirs au coeur des recherches en éducation relative à l'environnement* (p. 67-83). Montréal : Association francophone pour le savoir-Acfas.
- Orellana, I. (2010). Apprentissage social et communauté d'apprentissage : processus émancipateur de construction de savoirs. *Villes, villages et quartiers... des lieux pour favoriser l'apprentissage*, 16, 16-19. Récupéré de http://resdac.net/documentation/pdf/alire/alire_2010.pdf#page=16
- Orr, D.W. (1992). *Ecological literacy education and the transition to a postmodern world*. Albany : State University of New York Press.
- Ouellet, E., Tondreau, J., Parent, D., Perrier, J.-P. et Gauthier, M. (2003). La transmission de la ferme québécoise d'une génération à l'autre : au-delà des considérations économiques, une question d'échanges, d'intégration aux tâches et de délégation du pouvoir. *Recherches sociographiques*, 44(1), 141-164. Récupéré de FRANCIS
- Partoune, C. (2012). Développer une intelligence commune du territoire. Dans Bidou, J.-É., F. Thubé et É. Le Thiec (dir.), *Habiter : l'ancrage territorial comme support d'éducation à l'environnement*. (p. 103-121). Villiers-en-Bois : Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement en Poitou-Charentes.
- Pineau, G. (1992). *De l'air : essai sur l'écoformation*. Paris : Paideia.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos.
- Pineau, G. (2005). *Habiter la terre : écoformation terrestre pour une conscience planétaire*. Paris : L'Harmattan.
- Plamondon, G., Legault, A.-M. et Bissardon, P. (2013). *Réduire la dépendance du secteur agricole québécois aux énergies fossiles*. Montréal : Équiterre. Récupéré de http://www.equiterre.org/sites/fichiers/equiterre_rapport_agriculture_et_energies_fossiles.pdf
- Pochon, A. (1998). *Les champs du possible : plaidoyer pour une agriculture durable*. Paris : Syros.
- Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.

- Protec-Terre. (2011a). *Le développement des fiducies foncières agricoles au Québec*. Récupéré le 13 mai 2016 de <http://www.protec-terre.org/>
- Protec-Terre. (2011b). *Protec-Terre*. Récupéré le 10 février 2016 de <http://www.protec-terre.org/>
- Rabhi, P. (2008). *Manifeste pour la terre et l'humanisme : pour une insurrection des consciences*. Arles : Actes Sud.
- Rabhi, P., Desbrosses, P. et Calmé, N. (2010). *Guérir la Terre*. Paris : Albin Michel.
- Ramade, F. (2002). *Dictionnaire encyclopédique de l'écologie et des sciences de l'environnement*. (2e éd.). Paris : Ediscience international.
- Raymond, H. et Mathé, J. (2011). *Une agriculture qui goûte autrement : histoire de productions locales de l'Amérique du Nord à l'Europe*. Québec : Éditions Multimondes.
- Réseau des ÉcoHameaux et ÉcoVillages du Québec. (s. d.). *Réseau des ÉcoHameaux et ÉcoVillages du Québec*. Récupéré le 10 avril 2016 de <http://ecohameau.tripod.com/>
- Richardson, M. (2005). À la recherche de savoirs perdus? Expérience, innovation et savoirs incorporés chez des agriculteurs biologiques au Québec. *Vertigo - la revue électronique en sciences de l'environnement*, 6(1) <http://dx.doi.org/10.4000/vertigo.2926>
- Richardson, M. (2010). L'agriculture biologique et les paradoxes de la reconnaissance. *Anthropologica*, 52(2), 305-321. Récupéré de ProQuest Sociology
- Robbins, J. (1990). *Se nourrir sans faire souffrir la planète, le Tiers Monde, les animaux et nous*. Montréal : Stanké.
- Robin, M.-M. (2008). *Le monde selon Monsanto : de la dioxine aux OGM, une multinationale qui vous veut du bien*. Montréal : Stanké.
- Robin, M.-M. (2011). *Notre poison quotidien : la responsabilité de l'industrie chimique dans l'épidémie des maladies chroniques*. Montréal : Stanké.
- Robin, M.-M. (2013). *Les moissons du futur : comment l'agroécologie peut nourrir le monde*. Montréal : Stanké.
- Roudart, L. (2006). Situation mondiale de l'alimentation et de la malnutrition. Dans Mazoyer, M. et L. Roudart (dir.), *La fracture agricole et alimentaire mondiale : nourrir l'humanité aujourd'hui et demain*. Tour du sujet (p. 127-143). Paris : Universalis.
- Rouillard, E. (2001). *La philosophie et l'Amérindien*. (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

- Rousseau, C. (2013). Prise en compte de la dimension éthique chez les enfants pour élaborer un référentiel en éducation aux valeurs environnementales. Dans Bader, B., A. Legardez et A. Barthes (dir.), *Éducation relative à l'environnement : regards, recherches, réflexions* (Vol. 11, p. 283-291). Montréal : Université du Québec à Montréal, Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement.
- Roy, S.N. (2003). L'étude de cas. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4e éd., p. 159-184). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ruiz, J. et Domon, G. (2005). Les paysages de l'agriculture en mutation. Dans Poullaouec-Gonidec, P., G. Domon et S. Paquette (dir.), *Paysages en perspective. Série «Paysages»* (p. 47-97). Montréal : Presses de l'université de Montréal.
- Salmona, M. (1994). *Les paysans français : le travail, les métiers, la transmission des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement*. (2e éd.). Montréal : Guérin.
- Sauvé, L. (2001a). *L'éducation relative à l'environnement école et communauté : une dynamique constructive*. Montréal : Hurtubise HMH.
- Sauvé, L. (2001b). *L'éducation relative à l'environnement école et communauté : une dynamique constructive : guide de pratique et de formation*. Montréal : Hurtubise HMH.
- Sauvé, L. (2001c). L'éducation relative à l'environnement: une dimension essentielle de l'éducation fondamentale. Dans Gohier, C. et S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu la formation fondamentale, un espace à redéfinir* (p. 293-318). Outremont : Éditions Logiques.
- Sauvé, L. (2003). *Courants et modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement*. (Module 5. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale.). Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- Sauvé, L. (2005). Repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement. Dans Sauvé, L., I. Orellana, É. V. Steenberghe et Acfas. Congrès (dir.), *Éducation et environnement : un croisement de savoirs : actes du colloque Le croisement des savoirs au coeur des recherches en éducation relative à l'environnement* (p. 27-47). Montréal : Association francophone pour le savoir-Acfas.
- Sauvé, L. (2009). Le rapport éthique et politique: un enjeu pour l'éducation relative à l'environnement *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches -*

- Réflexions* (Vol. vol. 8, p. 147-162). Montréal : Université du Québec à Montréal, Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement.
- Sauvé, L. (2013). Au coeur des questions socio-écologiques: des savoirs à construire, des compétences à développer. Dans Bader, B., A. Legardez et A. Barthes (dir.), *Éducation relative à l'environnement : regards, recherches, réflexions* (Vol. 11, p. 19-40). Montréal : Université du Québec à Montréal, Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement.
- Sauvé, L., Berryman, T. et Villemagne, C. (2003a). *L'éducation relative à l'environnement : une diversité de perspectives*. (Module 1. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale). Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- Sauvé, L., Berryman, T. et Villemagne, C. (2005). *Terre en ville, terre en vue. Une pédagogie de l'appartenance*. Dans Pineau, G. (dir.), *Habiter la terre: écoformation terrestre pour une conscience planétaire* (pp. 191-211). Paris : L'Harmattan.
- Sauvé, L., Godmaire, H., Panneton, F. et Berryman, T. (2003b). *Exploration critique du milieu*. (Module 10. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale.). Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- Sauvé, L. et Mbairamadji, J. (2003c). *L'écodéveloppement*. (Module 14. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale.). Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- Sauvé, L., Naoufal, N. et Auzou, E. (2013). *Pour une écoalimentation : 10 belles histoires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sauvé, L., Panneton, F. et Wojciechowska, M. (2003d). *L'environnement : de la représentation au concept*. (Module 2. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale). Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- Sauvé, L. et Villemagne, C. (2003e). *L'éducation relative aux valeurs environnementales*. (Module 6. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale.). Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.
- Sauvé, L. et Villemagne, C. (2003f). *La pensée critique en éducation relative à l'environnement*. (Module 7. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale.). Montréal :

Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.

Sauvé, L., Villemagne, C. et Orellana, I. (2003g). *Éléments d'une pédagogie de l'éducation relative à l'environnement*. (Module 4. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale.). Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie.

Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4e éd., p. 159-184). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-147). Saint-Laurent, Québec : ERPI.

Schumacher, E.F. (1979). *Small is beautiful. Une société à la mesure de l'homme*. Paris : Éditions du Seuil.

Semences du patrimoine. (2016). *Semences du patrimoine*. Récupéré le 1 juin 2016 de <http://www.pollinisationcanada.ca/>

Sharp, J. et Adua, L. (2009). The Social Basis of Agro-Environmental Concern: Physical versus Social Proximity. *Rural Sociology*, 74(1), 56-85. Récupéré de ERIC

Shiva, V. (2001). *Le terrorisme alimentaire. Comment les multinationales affament le tiers monde*. Paris : A. Fayard.

Staszak, J.-F. et Lussault, M. (2003). Terre. Dans Lévy, J. et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie* (p. 906). Paris : Belin.

Statistique Canada. (2006). *Recensement de l'agriculture 2006*. Récupéré le 18 février 2015 de <http://www.statcan.gc.ca/ca-ra2006/analysis-analyses/que-qc-fra.htm#r3>

Suzuki, D.T., Mason, A. et McConnell, A. (2007). *L'équilibre sacré : redécouvrir sa place dans la nature*. Montréal : Boréal.

Terrasson, F. (1988). *La peur de la nature*. Paris : Sang de la terre.

Thun, M. (2004). *Pratiquer la Bio-Dynamie au Jardin. Rythmes cosmiques et Préparations Bio-Dynamiques*. Paris : Mouvement de Culture Bio_dynamique.

Turgeon, L. (2009). Consommer le territoire. Les produits du terroir au Québec. Dans Turgeon, L. (dir.), *Territoires* (p. 103-119). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- UNEP. (2014). *Assessing Global Land Use: Balancing Consumption with Sustainable Supply*. (A Report of the Working Group on Land and Soils of the International Resource Panel). Nairobi, Kenya : UNEP. Récupéré de <http://www.unep.org/french/>
- Union paysanne. (2016). *Union paysanne*. Récupéré le 1 mai 2016 de <http://www.unionpaysanne.com/>
- UPA. (2016). *Union des producteurs agricoles du Québec*. Récupéré le 10 avril 2016 de <http://www.upa.qc.ca/fr/>
- Via Campesina. (2011). *La voie des paysannes et des paysans du monde*. Jakarta, Indonésie : Via Campesina.
- Walter, F. (2009). L'imaginaire de l'enracinement. Dans Turgeon, L. (dir.), *Territoires* (p. 13-29). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Waridel, L. et ENvironnement JEUnesse. (2011). *L'envers de l'assiette et quelques idées pour la remettre à l'endroit*. Montréal : Écosociété.
- Weil, S. (1949). *L'enracinement. Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain*. Paris : Gallimard.
- Wells, B.L. et Gradwell, S. (2001). Gender and Resource Management: Community Supported Agriculture as Caring-Practice. *Agriculture and Human Values*, 18(1), 107. Récupéré de Environmental Sciences and Pollution Management
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique : apprentissage, sens et identité*. Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Wright, W.D. (2006). Civic Engagement through Civic Agriculture: Using Food to Link Classroom and Community. *Teaching Sociology*, 34(3), 224-235. Récupéré de ERIC
- WWOOF. (2015). *World Wide Opportunities on Organic Farms*. Récupéré le 10 avril 2016 de <http://www.wwof.net/>
- Ziegler, J. (2011). *Destruction massive : géopolitique de la faim*. Paris : Éditions du Seuil.